

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PERCURSOS DE FORMAÇÃO
ATRAVÉS DE UMA HISTÓRIA DE VIDA

DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
(FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PARA A SAÚDE)

MARIA JOÃO FILOMENA DOS SANTOS PINTO MONTEIRO DA SILVA

JUNHO, 1997

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PERCURSOS DE FORMAÇÃO ATRAVÉS DE UMA HISTÓRIA DE VIDA

*Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação
(Formação e Desenvolvimento para a Saúde)*

*Orientadora: Doutora Helena Cosh Araújo
Professora Associada*

7E-296

Maria João Filomena dos Santos Pinto Monteiro da Silva

Junho de 1997

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação

N.º de Entrada 10662

Data 98 / 10 / 28

AGRADECIMENTOS

Desejamos exprimir o nosso agradecimento às pessoas, que, de uma forma significativa contribuíram para a realização deste trabalho.

A primeira referência é para a Doutora Helena Cosh Araújo pela orientação científica, espírito crítico e pelas propostas constantemente renovadas. Mais do que uma orientadora, foi a sua disponibilidade, compreensão, encorajamento que constituíram um apoio indispensável e ilimitado à consecução deste trabalho.

Às colegas de Departamento pelo empenho e pela vontade em colaborar que sempre demonstraram.

Aos meus pais, ao Hernani, Raquel e Hernâni um muito obrigado pelo apoio infinito e abrangente que sempre me dispensaram.

Finalmente, uma palavra de agradecimento muito especial à Ana pela total disponibilidade, pela companhia, partilha, pela exigente capacidade de análise e interpretação que constituiu a caminhada para a produção do seu percurso formativo.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 4 |
| CAPÍTULO I - PERCURSOS DE FORMAÇÃO: “AQUILO QUE VIVENCIEI CONSTRUIU AQUILO EM QUE ME TORNEI” | 9 |
| CAPÍTULO II - SOBRE A FORMAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA | 36 |
| 2.1 - A formação como processo de aprendizagem de conhecimentos e competências | 36 |
| 2.2 - A formação como processo de socialização | 46 |
| 2.3 - A formação como processo de apropriação, projecto e sentido de vida | 57 |
| 2.4 – Síntese dos contributos teóricos | 71 |
| CAPÍTULO III – A OPÇÃO METODOLÓGICA | 73 |
| 3.1 - As metodologias qualitativas na investigação | 74 |
| 3.2 - A abordagem biográfica nas ciências sociais | 78 |
| 3.3- A riqueza e as dificuldades na utilização do método biográfico | 83 |
| 3.4 - As histórias de vida na formação | 87 |
| 3.5 - Percurso metodológico | 90 |
| 3.5.1 – Porquê Ana | 92 |
| 3.5.2 - Recolha da História de Vida | 92 |
| 3.5.3 - Fases da construção da História de Vida | 93 |
| 3.6 - Análise de conteúdo | 95 |
| CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO E A SUA ARTICULAÇÃO COM UMA LÓGICA BIOGRÁFICA | 97 |
| CONCLUSÃO | 117 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 120 |

INTRODUÇÃO

As sociedades contemporâneas caracterizam-se pela importância crescente das actividades educativas/formativas quer pelo número de pessoas que envolvem, quer pelo tempo ocupado por estas actividades, assistindo-se a uma explosão das práticas de formação que FERRY(1983:30) ironiza ao afirmar que a formação se tornou *“um dos grandes mitos da segunda metade do nosso século juntamente com o computador e a conquista do espaço”*.

Apesar das transformações que o campo da formação de adultos tem sofrido, continuam a ser dominantes as «acções» de formação construídas em torno de uma racionalidade cognitivo/instrumental ou de identificação de necessidades que, conferindo maior relevo aos aspectos organizacionais (conteúdos, objectivos, estratégias, carga horária), têm prolongado as práticas escolarizadas na formação. A valorização da lógica escolar apoia-se numa concepção de qualificação profissional, em que o sentido supletivo da formação decorre do pressuposto de que é preciso adicionar novas competências à formação inicial. AMIGUINHO (1993:35) citando DUBAR (1990) refere *“o que surge valorizado é a aposta na correcção dos desequilíbrios entre qualificações «adquiridas» e qualificações «requeridas» de acordo com a evolução previsível dos postos de trabalho”*. Confirmam as ofertas de formação centradas no «catálogo» ou no «menu» e processos formativos estruturados em cursos, módulos ou disciplinas, podendo-se questionar como aponta SCHWARTZ (1988), citado por AMIGUINHO (1993:35) *“se é difícil escolher um móvel ou uma peça de vestuário por catálogo, é - o ainda muito mais decidir-se por um conteúdo de formação (...) os adultos (...) não encontram respostas para os seus problemas a partir de conteúdos pré-fabricados (...)”*.

A palavra formação, utilizada largamente para designar realidades diferentes (estados, funções, situações, práticas), apresenta-se com conotações variadas tornando difícil a tarefa de construção de um conceito. FABRE, ao propor uma definição de formação como processo, diz *“c'est donc toujours former quelqu'un à quelque chose, par quelque chose et pour quelque chose”* (1994:25). Former «à» da lógica didáctica (conteúdos e métodos); former «par» da lógica psicológica (desenvolvimento pessoal);

former «pour» da lógica socio-económica (adaptação aos contextos culturais e profissionais). A formação aparece assim com múltiplos entendimentos podendo acentuar-se uma das lógicas «à», «par», «pour».

Normalmente, tem-se privilegiado na formação o signo da exterioridade na qual quem forma quem e é formado por quem se tem apresentado como questão central, sendo raramente olhada do ponto de vista do sujeito, como uma dimensão característica da pessoa.

Se numa formação inicial, que prepara para o exercício de uma actividade profissional, se podem organizar currículos, conteúdos programáticos com base num modelo linear e cumulativo, segundo modos transmissivos e normativos, torna-se urgente reconverter as situações formais de formação de adultos e de as encarar não apenas do ponto de vista do formador ou da instituição de formação, mas fundamentalmente do ponto de vista do adulto que se forma. Portanto a reflexão sobre a formação focaliza-se nas pessoas, sendo mais importante compreender as vivências e contextos que integram o seu percurso de formação, em detrimento dos aspectos mais tecnicistas da formação (instrumentos, meios de formação). Como resultado desta preocupação as palavras de NÓVOA (1988:14) propõem que *“mais importante do que formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial”*

Nesta perspectiva, a questão central, que orientou esta pesquisa, assenta na procura da resposta às perguntas: Como é que os adultos se formam? Como se inscrevem, num percurso profissional os momentos mais formais e sistematizados da formação? Que acontecimentos se retêm como significativos numa trajectória pessoal e profissional? Que espaços/tempos podem ser mobilizados no processo global de formação?

Assim, estas interrogações constituem uma contribuição para a compreensão do processo formativo, tomando a problemática da autoformação importância crucial neste estudo.

A motivação para a realização deste estudo encontramos-la nas interrogações, dilemas, e frustrações que nos acompanharam durante anos. Primeiro, como sujeitos de «acções educativas», onde a ausência de espírito crítico, que a formação instituída impediu que se desenvolvesse, nos levou ora a aceitar, ora a questionar, e até mesmo a preferir o discurso escolar, numa relação por vezes auto-conflituosa. Anos mais tarde, com uma visão crítica, quando procuramos analisar a nossa própria prática.

preferir o discurso escolar, numa relação por vezes auto-conflituosa. Anos mais tarde, com uma visão crítica, quando procuramos analisar a nossa própria prática.

É na problemática da formação, enquanto processo que se inscreve na vida dos sujeitos, que encontramos as pistas orientadoras para esta pesquisa. Contributos importantes para a definição do quadro teórico de referência emergem de um trabalho recente de CHRISTINE JOSSO (1991:32-33), ao sugerir para a construção da ideia de formação uma análise em torno de um conjunto de exemplos provenientes da linguagem comum, *“como a acção de uma instituição, como o conjunto das modalidades dessa acção, como acção de inculcação ou como uma acção própria à pessoa. Ela pode ser um complemento ou um atributo do sujeito, ela designa qualificações tanto gerais como específicas relativas a saberes e a saberes-fazer que são directamente utilizáveis ou transferíveis”*. A autora acaba por concluir que a dificuldade da sua abordagem reside *“não somente na multiplicidade de conceitos utilizados mas ainda no uso de conceitos diferentes para designar a mesma realidade”*.

Sublinhando que a maior parte dos autores veiculam uma concepção de formação como aprendizagem de conhecimentos e competências, Josso propõe um alargamento substancial do conceito de formação através de contribuições provenientes de diferentes disciplinas, como a sociologia, psicologia social, antropologia e a psicologia. Reforçando a dimensão pessoal no processo de formação, a autora introduz elementos teóricos de autores como Freire, Rogers, Dominicé, Pineau, para os quais a formação é considerada um processo global, implicando as diferentes dimensões da vida e acompanhando o seu decurso.

A dinâmica do processo de formação de adultos torna urgente reflectir sobre a necessidade de conceptualizar a formação numa temporalidade e espacialidade mais ampla que permita descentrá-la da intervenção exclusiva dos formadores, para a centrar no modo como os formandos se apropriam dos espaços educativos. É neste sentido que DOMINICÉ (1990:22) conclui que *“a formação de um adulto corresponde em grande medida àquilo que ele fez, daquilo que os outros queriam fazer dele”*.

Partindo do pressuposto de que a formação é um processo de apropriação que pertence ao sujeito, gerindo a diversidade de influências exteriores, é nesta linha que FERRY, (1983:36) numa reflexão crítica, sublinha a importância dos sujeitos no seu próprio processo de formação, ao dizer *“se não se pode fazer desaparecer nem o mito da formação, nem das instituições de formação, nem o processo formativo, que fazem parte do nosso universo económico, social e cultural, (...) ela obriga a reinvestir na*

formação tudo o que se tende a retirar neste acto: a efervescência do imaginário, a abertura ao inesperado, a adesão à aventura”.

Desta forma, ganha relevo a construção de novas estratégias que procuram articular a formação com contextos de trabalho e saberes experienciais, a formação com produção de mudanças, a formação com investigação e inovação, perspectivando-se como aponta CORREIA (1993) que “ *o trabalho da equipa de formação se estrutura em torno da dialéctica do transfert e do contra-transfert que faz com que ele não seja um trabalho de formulação de respostas tecnicamente eficazes a pedidos explicitados, mas um trabalho sobre os próprios pedidos e sobre o próprio trabalho de formulação de respostas*”.

Procurando a face mais oculta da formação, como sublinha FERRY(1983:29) “*esta não pode ser senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, assumido e realizado graças aos meios e recursos que são oferecidos ou que se procuram*”, que a nossa opção metodológica deu primazia ao qualitativo. Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; porque o «significado» que as pessoas dão às coisas e à sua vida se deve constituir em focos de atenção especial por parte do investigador, pelo que procuramos o testemunho directo das situações, acontecimentos, experiências pessoais e profissionais vividas, para compreender aquilo que é de facto significativo e formador no percurso de vida de cada um.

Privilegiando para o estudo do processo formativo a revitalização do particular e do contingente (FERRAROTTI, 1984) o seu principal objectivo é animar a reflexão em torno desta problemática, capaz de facilitar a construção de novas práticas na formação de adultos.

Passaremos a apresentar a estrutura deste trabalho. O primeiro capítulo propõe o conhecimento sobre esta problemática pela (re)construção de uma história de vida que denominamos de *Os percursos de formação: “Aquilo que vivenciei construiu aquilo em que me tornei”*. Procura-se assim, com a narrativa de vida centrada na formação e de acordo com a nossa problemática teórica, estabelecer ligações, aprofundar determinados aspectos, abrir caminhos para a compreensão do processo de formação. Quanto ao trabalho a desenvolver com o material biográfico, compreende basicamente as propostas apontadas por POIRIER *e al* (1983).

No segundo capítulo, foi nossa intenção abordar os fundamentos teóricos do presente estudo, repartidos por três unidades de reflexão: as duas primeiras, a formação

como processo de aprendizagem de conhecimentos e competências e a formação como processo de socialização, ligam-se às concepções que colocam os mecanismos extrínsecos como proposta de reflexão sobre a formação; a última unidade de pesquisa, cujos contributos teóricos introduzem a dimensão pessoal na formação, como processo que pertence ao sujeito construir numa lógica reflexiva, reporta-se à formação como processo de apropriação, como projecto e sentido de vida.

Decorrente do nosso objecto de estudo se focalizar na reflexão sobre as experiências pessoais e o vivido, o capítulo terceiro aborda as questões que se colocam às metodologias que propõem a revitalização de práticas mais compreensivas e interpretativas. Tratando-se de uma pesquisa de cariz essencialmente qualitativo na medida em que se procura trazer para a compreensão do processo formativo os contextos nos quais se produzem a vida dos indivíduos, os procedimentos metodológicos adoptados tiveram contributos importantes de Ferrarotti (1983,1988), Conde (1993), Araújo (1990), Finger (1984), Santos (1989), Poirier et al (1983).

À descoberta dos percursos de formação, o quarto capítulo, que designamos *a formação e a sua articulação com uma lógica biográfica*, entrelaça a análise dos dados empíricos da história de vida e dos discursos teóricos, procurando que este «vai e vem» dialético entre a teoria e a prática conduza a reflexão sobre a narrativa de formação que se apresenta dividida em três unidades de análise: Contextos de socialização - “como me tornei naquilo que sou”; A formação «fora da formação» - “é que realmente a formação não se dá”; Formar : “entre o saber fazer e o saber pensar”.

Apresentamos em Conclusão algumas pistas de reflexão que emergem da análise interpretativa conferida aos discursos de uns e outros.

Parece-nos importante sublinhar que a pesquisa e reflexão que este trabalho fomenta irá contribuir para o desenvolvimento de novos projectos e recriações pessoais. São as apostas futuras que temos a esperança de poder concretizar.

CAPÍTULO I - PERCURSOS DE FORMAÇÃO: “AQUILO QUE VIVÊNCIAI CONSTRUIU AQUILO EM QUE ME TORNEI”

I - O contexto familiar: «são memórias que ficam do passado»

Neste percurso já bastante longo, os espaços geográficos que percorri e vivi estão preenchidos pela diversidade das vivências sociais, profissionais, culturais, pessoais, e riqueza das relações que se estabelecem com os elementos dos diferentes espaços. Contribuíram e deram consistência à minha forma de ser e estar: aquilo que vivênciai na relação comigo mesma e com os outros, construíram aquilo em que me tornei - não tenho dúvidas - a minha individualidade e identidade.

Como se começa pelo nascimento... nasci em Alfândega da Fé, uma aldeia de Bragança, em 1944. Tenho dois irmãos mais novos e eu sou a filha mais velha duma família muito, bastante tradicional. O meu pai casou com 40 anos, era um agricultor abastado. Apesar da diferença de idades entre eles, o relacionamento e o ambiente em casa era muito harmonioso, carregado de afectos.

Quando eu nasci, apesar de ser rapariga, diz a minha mãe, que o meu pai ficou muito contente, teve uma alegria imensa. Chegou a convidar todas as pessoas da aldeia para que me fossem visitar. Dizia a todos - nasceu a menina! - foi uma festa, contam.

Não tinham uma escolaridade elevada, ou melhor, só tinham a instrução primária, embora na família da minha mãe, mas sobretudo na do meu pai já havia pessoas formadas e até com cargos políticos e sociais relevantes para a altura.

A minha mãe, apesar de ser muito mais nova que o meu pai, e apesar de ser bastante alegre, divertida, cuidava da vida da casa. Era uma casa agrícola muito forte; tinha herdado muitas terras do meu avô. Havia trabalhadores permanentes todo o ano. Por altura das sementeiras e colheitas, chegavam a vir mulheres das aldeias mais próximas. A minha mãe dava conta de todas as tarefas: alojamento, alimentação das pessoas. Não herdei dela esta capacidade, gostava mais do que se passava fora de casa. Era um movimento, uma azáfama. Eu gostava destas épocas... a vida na aldeia ganhava outra vida... eram mais jovens, os cantares, os rituais, roupas... era tudo diferente das nossas coisas. Participava nas actividades religiosas da aldeia, preparava a igreja e os

cânticos para a missa e festas religiosas. Era muito disponível e aberta aos outros, e talvez por isso é que lhe reconheciam muita admiração e valor. Sempre que tinham algum problema, sobretudo as mulheres pediam ajuda à minha mãe. Mas apesar da sua abertura e entendimento perante todas as pessoas da aldeia, procurou manter uma certa distância entre nós e os outros...fazia como que uma espécie..., como hei-de dizer... fazia uma triagem entre nós, os filhos, e as outras crianças da aldeia. Aliás nunca nos deixava, a mim e aos meus irmãos, misturarmo-nos com as outras crianças.

Às vezes dizia para o meu pai que era totalmente o oposto: - “muito gostas que eles sejam iguais às outras crianças” - o meu pai acreditava sobretudo na riqueza das diferenças quando nos relacionamos. Se calhar, era por isso que em nossa casa entravam todas as pessoas e convivíamos com todas sem distinção.

Os meus pais souberam dar e transmitir ... suportes que orientaram a minha existência

Embora os meus pais não tivessem muita instrução, fui-me dando conta do elevado grau de desenvolvimento moral que souberam sempre dar e transmitir-nos, sobretudo o meu pai. Valores como a solidariedade, o respeito, a compreensão, a dignidade, ensinava não só por aquilo que dizia, mas e principalmente por aquilo que fazia: a forma como ele tratava as pessoas, como ele dinamizava e até incentivava para que a vida na aldeia fosse por todos partilhada, a forma como sempre foi capaz de ouvir sem fazer juízos de valor, reconheço que nortearam as minhas condutas e atitudes na adolescência, na construção da minha autonomia e emancipação, quando tive de escolher um curso, e até na vida adulta. Foram suportes que orientaram e deram forma à minha existência, às minhas condutas e decisões.

O meu pai era de todos os irmão aquele que menos escolaridade tinha, ele parecia ter aprendido a forma de ensinar! Soube educar para a importância, para a necessidade da afectividade não só para a família, na nossa casa mas também para com as outras pessoas, para com os vizinhos: o significado, o valor do nascimento de uma criança, muitas vezes de nível socio-económico “baixo”, a partilha dos rituais relacionados com a vida, com a morte, com as colheitas agrícolas e o que elas às vezes representavam em desespero e sofrimento,...era tudo adquirido no contacto com a natureza, com os outros, na relação...era um lugar rural, com vivências comuns...partilhava-se o quotidiano.

O meu pai dizia: “aprendemos a ser, a construirmo-nos na presença e com os outros” e que hoje procuro que esteja presente tanto na minha vida pessoal, na relação com os outros, na vida profissional, sobretudo na relação pedagógica.

A relação com o pai: « é esta herança relacional (...) que me orienta»

O meu pai era um educador por excelência. Apesar de já ter passado bastante tempo, lembro-me perfeitamente: - Passeávamos a cavalo! Parou e disse:

“Olha à tua volta as cores deste campo, o silêncio, a imensidão. São riquezas que todos nós temos, mas que não têm o mesmo significado para todos. Cada um de nós, em cada momento da vida sente de maneira diferente”.

Na altura provavelmente não atingi a profundidade destas palavras (deveria ter 7 ou 8 anos) mas recordo-me que em Coimbra as lembrava tão bem que até era capaz de mentalmente construir todo o cenário.

O meu pai tinha o conhecimento da importância da escolaridade. Incentivou-nos sempre, a mim e aos meus irmãos, a estudar... às vezes fazendo sacrifícios muito grandes. O colégio oferecia mais garantia a nível da formação, das relações com os outros, dos conhecimentos, do que se aprendia, da educação. Procurava sempre o que achava que era melhor para nós.

No colégio, a meio do ano comecei a ter alguns comportamentos e atitudes inadequados. A forma que encontrei para me libertar e dar sentido à minha própria vida era através da hostilização e às vezes até da agressão que as minhas atitudes e comportamentos poderiam provocar.

As pressões das pessoas sobre os meus comportamentos já eram tão grandes que um dia a directora teve mesmo de chamar o meu pai. Foi ao colégio mas nem comigo falou.

Quando cheguei para as férias do Natal e passados alguns dias, o meu pai convidou-me para ir dar um passeio. No momento, não entendi qual era a finalidade...mas as coisas no colégio não tinham corrido muito bem. Foi então que me encostei a ele e no meio de grande choro, comecei a contar aquilo que tinha feito... foi uma conversa longa... não direi conversa mas sim monólogo (só falei eu). O meu pai ouviu, ouviu, sem fazer nenhuma pergunta. No fim disse: - “eu compreendo! É bom que queiras ser tu. É sinal que estás a crescer, mas é preciso que o consigas fazer com

serenidade, respeitando as normas que no colégio e cá fora te impõem”. - Aquilo que me pedia era um esforço para encontrar uma situação harmoniosa e até de equilíbrio entre o meu mundo interior e exterior para não pagar demasiado caro o preço social e afectivo das minhas escolhas, comportamentos e ideias.

A relação que tive com o meu pai, durante a infância, foi tão profunda e forte, não tanto com a minha mãe, que ainda hoje reconheço esta herança relacional e procuro que ela me oriente na relação que tenho com os meus filhos e com as outras pessoas.

São as memórias vivas que ficam do passado.

II – Entre a escola e a escolha da profissão

Era a única rapariga que ia à escola. Os textos de leitura era eu que lia

Frequentei a escola primária da aldeia; era a única rapariga que ia à escola! Mas desde logo tive de lidar com as diferenças entre rapaz e rapariga. A professora ensinava mas sempre a respeitar a diferença de sexo. Havia coisas que os rapazes faziam e que lhes era permitido e as raparigas não. Como era a única menina, é claro, que a situação ainda era pior! No recreio ficava sempre na sala com a professora a aprender outras coisas... «bordar»... ficava revoltada... os outros lá fora e eu lá dentro.

Embora os manuais fossem os mesmos, era sobretudo nos livros de leitura que me ia apercebendo que as diferenças eram bem grandes: os textos que apresentavam a imagem duma mulher doméstica, (e que eu ligava ao que via em casa) a cuidar de muitos filhos, submissa a um homem, chefe e sustento da família, era eu quase sempre que os lia...tinha que ficar tudo bem assimilado.

A professora não era muito má, apesar que quando tinha erros no ditado... algumas palmadas. Os modelos de aprendizagem pecavam pela repetição e memorização. Tinha que se saber tudo salteado! A tabuada era horrível, chegava a ser um pesadelo. A mentalidade não permitia o crescimento e desenvolvimento sem o peso da classe económica ou melhor social. Eram evidentes as diferenças sócio-económicas.

O facto de ser a única menina da aldeia a estudar, dava-me o privilégio de ir e vir da escola com a professora. No início não me importava, mas depois disse para o meu pai: - “quero ser como os outros, ir e vir sozinha” - (lá ia atendendo ao que pedia). Não gostava nada de ser tratada de maneira diferente. O meu pai autorizava porque

também entendia as coisas dessa forma. Não me atrevia a pedir à minha mãe, já sabia qual era a resposta “não”. Mas as diferenças eram tão notórias que quando eu e o meu irmão ficamos doentes, com febre tifóide e tosse convulsa, fomos as únicas pessoas da aldeia a tomar antibióticos! Muitos morreram, a pobreza era muita...

Como na escola só havia até à 3ª classe, fui para Bragança para um colégio interna, mas frequentava a escola oficial. Era um colégio só para meninas e com regras muito rígidas - roupa para sair, roupa para ir à escola, lavar as mãos (já nem sei quantas vezes nem com que objectivos), rezar antes das aulas e refeições, ir todos os dias à missa... impunham, sem juízo crítico, os valores da família, Deus, dos valores católicos. Fiz parte do movimento católico das Filhas de Maria. No início gostei muito e participava em todas as actividades, era uma oportunidade para sair do colégio, mas depois achei que eram regras a mais e sem qualquernexo, despropositadas... sem explicação. Era tudo normalizado, não se podia entender e pensar as coisas, as circunstâncias, as vivências de outras formas, de outras maneiras. Impunham e chegavam a alimentar condutas de disputa. Tinha que ser boa aluna, bem comportada, com boas referências... passei a ser comparada com outros colegas. A professora dizia: - “O Joãozinho já aprendeu isto e tu não! Vê como ele faz depressa as contas!” - Ainda hoje não gosto de matemática! Comecei a ver que davam ordens e que não exigiam da mesma maneira para todos: respeitava-se e atendia-se à ordem social com que cada um tinha chegado à escola. É que o Joãozinho era filho de gente importante...

Para conseguir ser eu própria....não era muito «boa da cabeça», foi assim no colégio

Ainda hoje recordo o percurso escolar como momento de grande inquietação, de querer ser “eu” e de ter que ser alguém que não eu. Foram momentos de revolta e conflito interior. Sentia-me mal... angustiada, tinha um proteccionismo, controlo, sempre a vigiarem-me... não tinha espaço para ser e tornar-me eu ... sentia-me sufocada, espartilhada... No colégio, a meio do ano, comecei a ter alguns comportamentos e atitudes inadequados, eram desviantes para a sociedade e a dar uma imagem diferente daquilo que eu tinha sido. As pessoas ficavam admiradas e não conseguiam compreender o que a «menina» fazia: não ia à missa, saía da capela e sentava-me nas escadas, estraguei o uniforme, saía do colégio sem pedir autorização e ainda pior, não

cumpria os castigos... como podia? Eram tantos! Tudo me enfadava, as coisas cansavam-me, sentia uma grande obrigação em tudo o que fazia.

Se por um lado os professores do colégio e até as pessoas conhecidas dos meus pais começaram a achar que eu não era muito «boa da cabeça», por outro lado tinha a compreensão da directora do colégio, que me encobria e procurava até desculpar.

Procurava ultrapassar, libertar-me das normas de conduta impostas e dos modelos dos papéis sociais para conseguir ser “eu própria”, igual a mim mesma, para tomar a minha vida, conduzir a minha vida. Queria ser eu e não aquilo que os outros e a sociedade em geral pretendiam que eu fosse. Foi assim que concluí o colégio: no confronto originado pelas minhas escolhas e pela forma como orientava a minha vida.

Todos achavam que o curso de Magistério era o mais adequado....contra todos tomei a decisão

Em 64-65 fui para Coimbra. Foi o contacto com realidades sociais e culturais diferentes, o conhecimento de novas pessoas e participação na vida de uma cidade.

Não viam com bons olhos a ideia de ir estudar para Coimbra. Para além de muito longe, só iam para lá os rapazes para os cursos de Direito e Medicina. Mas ainda havia outras razões: o meio académico, a vida estudantil, os movimentos de contestação da década de 60...nada recomendável para raparigas. Todos achavam que o curso de Magistério era o mais adequado às minhas capacidades e o mais aconselhado para uma mulher...

Queriam decidir tudo por mim, a minha opinião e o que eu pensava não era importante. Contra todos os argumentos tomei a decisão, somente com a ajuda de dois familiares ligados à medicina, pelo curso de enfermagem. Foi uma decisão pessoal que contrariou a vontade da família, sobretudo dos meus pais e padrinhos.

A oposição a este curso era, talvez, fundamentada e hoje reconheço isso melhor em preconceitos socio-culturais: a profissão para eles e, mesmo para a própria sociedade não tinha reconhecimento social, económico e até cultural. Como se isto não fosse suficiente, a profissão não veiculava valores e conceitos compatíveis e até aceites pela família: o trabalho à noite, o contacto com o corpo dos outros.

Matriculei-me na Escola de Enfermagem - Rainha Santa - escola particular e acima de tudo feminina!! Fiquei interna no Lar Académico Católico, a directora do lar era também directora da escola, eram as condições para poder ficar.

Foi um período de grande sofrimento!! Sofri muito com a separação dos laços sócio-afectivos que me ligavam à família, ao colégio, apesar dos momentos conflituais, dos castigos, com a pressão de ter que tomar decisões importantes relativamente à profissão, à forma como ia conduzir e orientar a minha vida. Era-me exigido muito ...estava à experiência. Não podia falhar em nada...no curso, nos comportamentos que tomava cá fora.... nem é bom pensar!!!

III – Viver a adolescência: uma fase de procura individual

Não queria encaixar-me em modelos irrealistas...tinha decidido por maneiras de pensar e agir

Tinha decidido por ideais, por maneiras de pensar e agir que pretendia atingir. Queria integrar no meu crescimento as diferentes componentes, social, cultural, ética, moral, que eu pensava que o curso e o facto de viver numa cidade onde não me conheciam poderia facilitar. Tinha a liberdade de poder aprender a descobrir-me e a gostar de mim como era, com defeitos e virtudes. Não queria encaixar-me em modelos irrealistas, que não traduziam a minha forma de ser e estar. Eram estes sentidos, orientações, que eu queria dar à minha vida, e que se iam concretizando através da vida académica e da participação nos movimentos estudantis, ajudada por alguns amigos de infância que também foram estudar para Coimbra. Identificava-me com eles na forma de pensar, nos valores humanos que considerávamos dignos da pessoa humana: a liberdade de expressão, a solidariedade, o direito a uma vida digna.....Era lá que eu me sentia bem e como é lógico as idas a casa começaram a ser cada vez menos....Também como era possível? Havia tantas coisas para fazer, tantas opiniões para se partilhar.... Este período corresponde à guerra nas colónias, à colonização de África, a processos de empenhamento na transformação social e política da realidade portuguesa, estas situações provocavam muitos tumultos, agitações, que se juntavam às minhas inquietações pessoais, aos ideais que eu acreditava.....os espaços e as formas de intervir eram muito selectivos: a música, as cantigas de intervenção a participação clandestina

nas associações de estudantes, na casa de alguns colegas, era às vezes a única possibilidade. Foram momentos de muita reflexão, de tomada de consciência individual e colectiva, de desejo de mudança e de novos projectos.

Na Escola de Enfermagem o ambiente era acolhedor, quase familiar, professores e alunos partilhavam os mesmos espaços, físico, social, pedagógico. O regulamento não funcionava como um espartilho, como hei-de dizer... com autoritarismo, não era mandar, só por mandar. Apesar desta forma aparente e discreta na liberdade de agir, havia alguma prudência nas convivências sociais e relacionais, no estilo e orientação que procurávamos imprimir nas nossas vidas. Lembro-me perfeitamente da “condenação” afectiva que tive quando comecei a fumar e a ir de calças para as aulas. Algumas colegas deixaram de me falar e chegaram mesmo a considerar estes comportamentos como desviantes. Mas, nunca o deixei de fazer... é que elas às vezes também o faziam....mas é claro era tudo às escondidas, parecia que eram umas «santas».

No Lar, a Directora foi para mim a mãe social, espiritual. A ela devo em grande parte ter conseguido concluir o curso. A relação de confiança, de cumplicidade, de compreensão para orientar sem imposição, amorteceram as situações de conflito. Ajudou-me a esclarecer dúvidas, a ver como eu era capaz de conseguir as coisas. Fortaleceu a minha autoestima. Passei a acreditar em mim e a lutar para conseguir aquilo que queria ser como pessoa.

Quando desejei aprender a pensar pela própria cabeça....

Em Coimbra, vivi um período de conflito e indecisões, tinham para mim significado profundo os ideais de autonomia em relação à minha família, sentido de construção pessoal, não no sentido da independência, o desejo de participação social, a liberdade na forma de pensar e agir, a igualdade no desenvolvimento pessoal dos homens e mulheres. A auto-afirmação, a resolução de conflitos e a procura de soluções que teria de encontrar, tudo isto se traduziu em dificuldades em conduzir a minha vida. Às vezes não sabia e questionava-me muito sobre o que podia fazer e o que queria fazer, como podia ser alguém, como podia reconhecer-me na minha própria pessoa.

São os momentos de encruzilhada!! A construção pessoal fiz quando desejei aprender a pensar pela própria cabeça, quando consegui tomar a vida na minha mão, ocorrendo perdas e ganhos mais ou menos profundos.

O 3ºano do Curso foi desastroso; após transferência para a Escola Angêlo da Fonseca, uma escola oficial, vivi situações que me exigiram muita força de vontade, muita determinação, para conseguir concluir o curso. A vida estudantil absorvia muito tempo e um grande envolvimento emocional, eu queria estar em tudo...não perdia nenhum acontecimento, o tempo e as forças não se esgotavam...não sei onde vamos arranjar tanta energia....

Na escola de Enfermagem era o sistema de uma pedagogia farisaica, onde as atitudes punitivas nunca assumidas expressamente, mas frequentemente praticadas, constituíam um obstáculo real, sentido, ao crescimento que promove a maturidade e responsabilidade. É que Educar implica sobretudo ajudar na construção de uma pessoa singular apoiando-se em valores e princípios universais. Era a pedagogia da passividade e do conformismo. Muitas vezes, quando tentava pôr em causa o tipo de ensino, as formas como se ensinava, ficava logo com o rótulo de «esquerda» e é claro as notas...mas não era isso que me importava! Não queria ser pela frente uma e por trás outra ... O que tinha a dizer fazia-o no momento - «doesse a quem doesse»

Porque eu acreditava e ainda hoje acredito nesta forma de estar na vida, talvez se possa entender o meu envolvimento e participação, às vezes de forma pouco aberta (as consequências eram pesadas) nos protestos estudantis em Coimbra e também quando comecei como enfermeira de Saúde Pública. Eu queria assumir responsabilidades dentro da equipa e mesmo fora dela, queria ter uma atitude crítica para reflectir na forma de como se faz, tanto no desempenho da profissão como também diante de novas situações que a vida me ia colocando.

A normalização ritualizada na acção: «Repetir todos os passos até conseguir fazer de olhos fechados»

Um dos objectivos fundamentais da escola na formação de base foi preparar-me para o exercício da profissão. Os conhecimentos, o saber-fazer e o saber-ser, orientavam de forma rígida a formação. Os conhecimentos, que tínhamos de atingir e a destreza nas técnicas que executávamos, eram os objectivos da formação. Lembro-me perfeitamente da professora de técnicas nos obrigar a repetir todos os passos sem que pudéssemos introduzir qualquer alteração e muito menos reflectir e questionar sobre determinada técnica. Dizia: - “É assim que se faz! Os passos para realizar a técnica são estes, portanto

terão de os repetir quantas vezes for necessário para conseguir fazê-la quase de olhos fechados”. Todas as técnicas eram repetidas vezes sem conta, até saírem sem nenhum defeito. Juízo crítico, interrogar os passos que se davam, não era necessário e muito menos aconselhável! Isto serviu-me de lição. Hoje, quando ensino estas matérias, vem-me logo a imagem e procuro não cair nos mesmos comportamentos.

A obsessão na perícia da técnica restringia a liberdade e o ritmo individual na aprendizagem. As aulas técnicas geravam tanta ansiedade que algumas de nós tínhamos até sintomas gastro-intestinais.

As escolas, sobretudo quando atribuem um diploma profissional, devem fomentar estratégias de implicação e participação do sujeito de forma a que ele seja capaz de mobilizar recursos teóricos e técnicas adquiridos para a procura de soluções, para a resolução de problemas que o quotidiano profissional continuamente vai colocando. A formação inicial não ajudou a questionar e a problematizar as realidades. Na escola não se desenvolvia a participação, a aceitação e o diálogo. Não éramos educados para nos desenvolvermos como seres autónomos, capazes de nos transformarmos em agentes de mudança. Contribuía para a manutenção do regime político.

IV – De mulher a enfermeira: conjugando género e trabalho

....Fazer a coordenação de uma equipa.... eu pensava que podia mudar tudo sozinha

Terminado o curso e porque estava muito descontente em relação à escola e, como tinha em Lisboa alguns familiares e amigos que tinham estudado em Coimbra, pensei em ir trabalhar para lá. Iniciei o meu trabalho como enfermeira de Saúde Pública no Recolhimento da Encarnação, no Rossio, na calçada de Sta. Ana, se não me engano em 1969.

Embora já tivesse alguma vivência durante a minha permanência em Coimbra, senti que a dimensão social da minha vida se começava a concretizar pelo exercício da profissão.

Um dos aspectos mais importantes da primeira experiência profissional foi a minha integração e inclusão naquele grupo e instituição que queria não apenas como um técnico, mas principalmente como pessoa.

É evidente que os saberes adquiridos na escola serviram sempre de referência às actividades que desenvolvi. Aconteceram momentos que tive de os pôr em causa, não podia ficar prisioneira deste saber....senão não fazia nada, não encontrava o meu próprio caminho. Quando aprendemos na escola está tudo muito direitinho, parece que tudo está bem encaixado numa forma, mas na prática as situações são mais complexas! Não temos à nossa disposição tudo o que queremos e como queremos.

Precisava de conhecer o meio, identificar-me com as pessoas, com as necessidades que tinham, com as finalidades da instituição. Entre mim e alguns profissionais havia objectivos comuns, tínhamos finalidades que eu queria que fossem sentidos por todos. Era necessário partilhar as aspirações, as preocupações de todas as pessoas daquela instituição.

Era uma Instituição que dependia do Ministério da Saúde e das forças Armadas. Os residentes eram só senhoras, com mais de 50 anos, eram filhas de ..., outras eram familiares de ex-ministros, oficiais, governadores gerais das províncias ultramarinas ou de pessoas que tivessem prestado serviços relevantes à Pátria. Para ver da importância social desta Instituição, à altura, de entre as residentes, estavam a filha de... (não me lembro agora o nome) irmãs do general X, viúva do ex-governador de Angola, familiares de X, a filha do ditador X. Eu tinha casa própria e direito a empregada e motorista... na altura não podia ser mais que muito bom...

A riqueza e prepotência das residentes contrastava com a miséria e submissão dos trabalhadores da instituição. Era constrangedor para quem via a maioria da população viver em situações de muita pobreza: sem recursos de saúde, elevadíssimo nível de analfabetismo, a sangria lenta da migração, a guerra colonial, o luto e outras perdas semelhantes. Com tudo isto vivia sentimentos de revolta e de impotência, que tentava ocultar. Criavam-me ansiedade, tornavam-se fonte de tensão entre mim as residentes e a equipa de profissionais.

Foram momentos de grande dificuldade e por vezes até de desgaste e sofrimento interior. À medida que o tempo passava comecei a dar conta, a conhecer a realidade da instituição na perspectiva socio-cultural e até política, e comecei como é lógico a compará-la com a realidade social com o que se passava cá fora, com a sociedade em geral, da qual já tinha algum conhecimento. Ao questionar as diferenças tão significativas e abismais entre o dentro e o fora, em determinado momento dei conta, não posso precisar, que estava diferente.....sentia dúvidas, tinha muitas incertezas em relação a mim própria, na minha capacidade para dar resposta aos problemas que diariamente

surgiam. Tinha a responsabilidade de gerir a instituição e era difícil encontrar soluções alternativas, capazes de responder aos conflitos pessoais, institucionais, relacionais ...

Tinha a impressão de viver sobre uma corda esticada, feita trapezista de circo

Se por um lado tinha conseguido identificar-me e até compreender os objectivos da instituição, por outro lado, punha-os em causa. Considerava-os hostis para a minha maneira de ser, sentir e até uma afronta para a maioria dos trabalhadores da instituição.

Cozinhavam-se refeições totalmente distintas : para alguns, alimentação rica, sobretudo na diversidade e raridade dos alimentos (o que queriam e apetecia no momento) e miserável para outros. A relação das residentes com as empregadas traduzia-se numa relação quase de escravatura.....Assisti, uma vez, à situação de uma residente deitar a refeição para o chão porque tinha chegado alguns minutos depois da hora marcada.

Tinha a impressão de viver sobre uma corda esticada, feita trapezista de circo, a cair várias vezes, mas tentando sempre o equilíbrio. Procurei então desenvolver a capacidade de observar sem fazer perguntas, uma atitude passiva e de quase indiferença perante aquilo que acontecia... Nesta altura, lembro-me de estar muito cansada de lutar... Perdi muitas vezes a confiança em mim própria, na capacidade de lutar, perdi a coragem de lutar para enfrentar as situações. Cheguei mesmo a sair da Instituição e ir descansar para casa de uns amigos. Foi a incapacidade, a impotência perante as situações aberrantes da nossa sociedade. É que eu tinha acreditado que era capaz de fazer mudanças, inovações que sentia como importantes e sobretudo justas, em relação a aspectos da vida diária da instituição: o direito dos trabalhadores a folgas, a melhor remuneração, a um horário de trabalho mais digno (pelo menos de 10 horas), a terem direito a uma refeição de melhor qualidade e gratuita.

Lutava e expunha as situações à Direcção. Achavam as propostas oportunas, mas depois nada se concretizava. Cansei de lutar, perdi a coragem e a força para enfrentar as situações. Já não conseguia suportar a hostilidade e indiferença de algumas das residentes....cheguei mesmo a ser agressiva para algumas delas e até a confrontá-las com a realidade. Lutei sozinha e as situações desgastaram-me de tal forma que em determinado momento pensei que era melhor sair para não me destruir.

Saí. Passados dois meses regresssei e neste momento conheci o meu namorado, hoje meu marido. Neste regresso assumido, poderei dizer que começou o meu trabalho, que veio a ultrapassar as minhas funções como enfermeira.

Uma nova relação com o trabalho: «tomei consciência sobre o que aprender, para dar sentido ao trabalho»

Eu tinha decidido mudar tudo sozinha e de um momento para o outro, sem a participação de todos e sem reconhecer que é necessário dar tempo para que ocorressem mudanças. Queria que tudo acontecesse do dia para a noite... faltava-me a experiência e a capacidade para saber ultrapassar as contrariedades... é isto que nos vai formando, que se adquire quando se vai experimentando as situações.

Pensei numa estratégia, numa forma de intervir mais participativa, mais dinâmica. Defini princípios que orientavam o meu trabalho: a participação de todo o grupo (profissionais, residentes, pessoas extra-instituição), o reconhecimento da importância da compreensão das diferenças e da necessidade de interajuda entre as pessoas. Foi preciso compreender que os processos de mudança não podem ser impostos de cima para baixo. É necessário em cada um de nós, para construir situações novas, o sentir e o agir. As mudanças só existem e são aceites quando são partilhadas por todos. E eu que pensava que podia mudar tudo sozinha.

O difícil, e talvez o mais aliciante, foi ter conseguido transformar-me num sujeito activo capaz de descobrir o que é importante aprender para dar sentido ao meu trabalho sem ter que me tornar indiferente, ou até submissa perante as situações que foi preciso ultrapassar.

Este tipo de trabalho afastava-se daquilo que normalmente era exigido às enfermeiras. Ia-se trabalhar para os hospitais, era lá que os cuidados mais técnicos se podiam fazer e onde se começava dar algum reconhecimento à profissão marcada por relações de dependência e até submissão à classe médica.

Neste trabalho não senti tanto essa pressão. A participação dos médicos era muito limitada, só se interessavam em curar, prescrever medicamentos, não acreditavam nem faziam promoção da saúde e prevenção. Investi com determinação nestas actividades e, talvez por isso, não me sentia muito dependente em relação a eles. Por outro lado, como só iam ali prestar alguns serviços e era eu quem tomava as iniciativas,

propunha modificações, nunca puseram muito o pé em cima...eu sentia que nessas actividades era capaz de me tornar mais autónoma. Só assim se conseguia que reconhecessem as nossas competências profissionais.

Agora, à distância reconheço a multidisciplinaridade daquela instituição. Trabalhavam nela médicos de várias especialidades, com consultas, duas vezes por semana, assistente social. Tínhamos uma enfermaria de 12 camas, enfermeiras e auxiliares, fisioterapeutas (com o melhor equipamento da altura), para além de todo o pessoal auxiliar. Fazer a coordenação de uma equipa, com diferentes interesses era complicado, e muito difícil para quem tinha acabado o curso há poucos meses. Era uma novata nestas andanças....Senti então falta de alguns suportes que o Curso de base não me tinha dado. É que para além de cuidados de enfermagem, cuidados mais técnicos, tinha de planear toda a vida da instituição: não era para a altura uma instituição muito fechada, havia muita relação com a sociedade em geral. Tinha de planear férias no campo, nas praias, actividades lúdicas, que tinham de ser anualmente definidas, era o teatro, cinema, os passeios, as visitas, chás com os amigos, já nem sei que mais coisas...

Como estava a dizer, sentia falta de conhecimentos, de algumas competências para gerir uma Instituição desta dimensão, natureza tão complexa. Foi então que durante o período de integração, pedi para frequentar alguns cursos e outras vezes estágios de observação que me ajudassem a adquirir segurança e determinação nas coisas que tinha que fazer.

Estava muito sensibilizada para os problemas do idoso institucionalizado. Foi muito útil, extraordinário os conhecimentos que adquiri quando frequentei alguns cursos e no estágio no centro de reabilitação de Alcoitão. Havia muita relação. Adequavam-se muito às minhas necessidades profissionais, na medida em que tinha de encontrar respostas eficazes e satisfatórias aos problemas biológicos e psicossociais específicos deste grupo etário. Apesar de serem situações organizadas de formação, preocupadas com os objectivos, conteúdos, avaliações, tiveram um significado real para mim ao facilitarem um conjunto de novos conhecimentos, que me ajudaram a desenvolver estratégias mais sustentadas e articuladas, uma forma de trabalhar mais inovadora e reflexiva.

Tive necessidade de investir em aprendizagens que a escola só por si não dá. Mas a ideia de que só adquirimos conhecimentos, competências através da educação formal que fazemos... Estou a lembrar-me, por exemplo, das reuniões que periodicamente havia entre os dois Ministérios. O valor educativo destes encontros

estava na discussão, na partilha de opiniões, experiências que cada um tinha implementado e vivenciado nas suas instituições. Os contributos foram tão importantes que consegui dinamizar a instituição no sentido de articular com estabelecimentos de ensino. Na altura foi uma conquista importante!

O ensino de enfermagem orientava só para a tecnologia de ponta, para os cuidados tecnificados e conseguir que uma instituição social fosse campo para aprendizagem prática de alunos foi mais que uma vitória, foi uma viragem... Mas, o mais importante é que a presença de elementos em formação fomenta uma análise crítica sobre a forma de desenvolver as actividades, facilita a dinamização de processos inovadores, e era isto que eu queria agarrar. Estava a ficar muito desanimada com formas rotineiras de trabalhar... fazia-se todos os dias a mesma coisa! Começava-se e acabava-se sempre da mesma maneira (higiene, alimentação, medicação, pensos... não se era criativo, não era só a equipa, eu também já estava a ficar na mesma... Foi uma etapa do meu percurso profissional feito de experiências muito ricas.

A tomada de consciência sobre o que aprender, como e onde levou à procura de conhecimentos que respondessem à realidade, às situações e problemas quotidianos que surgiam e para os quais foi necessário encontrar alternativas, soluções de compromisso, às vezes instáveis. As certezas constroem-se para o dia, não são definitivas. Quando comecei a sentir vontade de continuar na instituição, a ter projectos em que acreditava e pretendia desenvolver, resolvi casar e partir com o meu marido para África.

V – Outro lugar na trajectória de vida: a capacidade de ultrapassar as situações

Se em Coimbra vivi a minha adolescência, ir para Angola foi o corte espacial e social com a família, com o ambiente profissional, com a cultura e forma de vida de Portugal.

Quando analiso detalhadamente os diferentes momentos da minha vida espalhados no decurso dos anos, acredito que nestes espaços vivi as situações individuais e sociais que mais consistência deram à minha formação. Nos primeiros meses, fazendo parte da viagem de núpcias, tive a oportunidade de viajar de norte a sul, acabando por ficar em Luanda. Era um país enorme com uma diversidade de culturas, diferentes realidades sociais e económicas. Dentro das minhas possibilidades, procurei conhecer a

cultura, costumes, enquanto elemento unificador e diferenciador. Senti-me só e longe do meu mundo, apesar dos familiares e alguns amigos reencontrados que estavam directa ou indirectamente ligados à guerra colonial. De Luanda tinha algum conhecimento académico e o que se ia “cochichando” sobre a guerra colonial e o que a envolvia na perspectiva sócio-cultural, política e ideológica. Já se começavam a esboçar, em alguns meios, a possibilidade de alguns acontecimentos.

Para não me deixar reduzir a “fada do lar”

Foi neste percurso que decidi por um modo de participação activa na comunidade. A ideia foi fazê-lo através do exercício da profissão. Esta ideia não teve bom acolhimento por parte do meu marido e família, o que para mim não era novidade, pois ainda em solteira se falava que não deveria trabalhar e muito menos exercer a profissão. “Se quer entreter-se, tem muitas outras coisas para fazer: cuidar do lar, acompanhar a vida social do marido” (diziam isto vezes sem conta). Para não me deixar reduzir ao papel de «fada do lar», tive de lutar com a definição dos papéis de mulher que queria ter. Esforcei-me quotidianamente por conseguir uma gestão equilibrada entre os valores e funções de família e o desejo de desenvolvimento e participação social, profissional. Eu não queria ser só uma «boa dona de casa», queria trabalhar fora de casa, ter a minha independência económica e social. A ideia de procurar um trabalho foi tomando forma. Um dia ganhei coragem e fui falar com o Enfermeiro Chefe do Hospital Maria Pia.

Depois de longa conversa, onde o saudosismo do continente, donde já havia partido à vintenas, foi o tema principal, encontramos pontos comuns entre mim e ele: formou-se em Coimbra na mesma escola onde eu tinha concluído o curso, tinha trabalhado em Lisboa e depois em Angola no Norte, Carmona, e daqui veio a minha identificação familiar e a relação que tinha já há alguns anos com a família do meu marido. Não conhecia ninguém, não tinha a ajuda da família.... Não concordavam e portanto não apoiavam em nada. Compreende quanto foi importante neste momento encontrar alguém com quem pude estabelecer uma relação que me aproximava dos espaços já distantes: a escola, os amigos, a profissão.

Comecei inicialmente a trabalhar com horário incompleto, para procurar conciliar com a minha vida familiar. As tarefas começaram a exigir muito tempo e disponibilidade, e na família ninguém estava disponível para me entender. Ouvia muitas

indirectas quanto à minha maneira de ser, e à atenção desmedida que dava aos problemas do hospital, sobretudo aos doentes. Às vezes chegavam mesmo a dizer que eu... (agora nem quero recordar !!). A pressão silenciosa e oportuna que me foram fazendo parecia que me dava forças para me empenhar ainda mais... era provavelmente a forma que eu tinha encontrado para me afirmar. Já não conseguia suportar mais. As relações tornaram-se tão tensas, que em determinado momento, decidi dar uma orientação à minha vida, para não cair na armadilha de seguir opções de vida que iam ao encontro de expectativas da família, mas que não eram as que tinha projectado para mim. A alternativa passava por uma redefinição da relação com o meu marido ou por um desinvestimento na actividade profissional. Felizmente foi possível encontrarmos uma base de entendimento que ia permitindo a construção de uma vida em comum e a realização dos nossos projectos pessoais e profissionais. Era esta forma que eu queria para a minha vida: conciliar as faces de uma mesma moeda. Encontrar a resolução para esta situação, foi um alívio que permitiu uma estabilidade emocional. Então ainda foi maior o investimento na vida profissional.

O tratar e o cuidar repousa na hierarquia homem – mulher: «não conseguia continuar a ver aquela imagem carregada de processos»

Em Angola, iniciei funções no Hospital M. Pia no serviço de Traumatologia mulheres. À ausência de recursos humanos e materiais, juntava-se a quantidade e complexidade das situações dos doentes. Uma única enfermaria, um pequeno compartimento servia de gabinete médico, de enfermagem e local de preparação da terapêutica. As doentes umas nas poucas camas que havia, a maioria em esteiras no chão. A minha integração reduziu-se às informações do tipo: aqui estão as papeletas, o equivalente ao processo do doente, ali está a medicação e naquele quadro, na parede presos com pioneses, uma série de papeis com os mapas dos enfermeiros e médicos que estavam de escala, de serviço, absolutamente mais nada.

A prática da enfermagem traduzia-se em cuidados de manutenção de uma vida sem qualidade e em procedimentos destinados a satisfazer os objectivos dos actos médicos - “Tratar e curar na prescrição dos medicamentos”. A falta de experiência e, até, de conhecimentos específicos levou-me a procurar apoios na Escola de Enfermagem. No serviço não havia ninguém para poder reflectir e questionar as práticas. Os cuidados

eram de péssima qualidade. O trabalho era muito pesado, esgotante, sem condições materiais e humanas mínimas.

A estrutura pesada e fechada que marcava as relações profissionais e a falta de reconhecimento, e até de competências no trabalho que desenvolvíamos, levou a interrogar-me sobre quem somos e quem queremos ser...

Era situação diária, quando o médico passava a visita médica, é claro...sem a presença dos doentes, a enfermeira ser chamada ao gabinete. Descia três pisos, carregada de enormes processos. Não conseguia continuar a ver aquela imagem, e um dia, disse para as colegas:

-“Hoje, sou eu que vou!”- Foi uma expectativa...ver o que ia acontecer a uma enfermeira chefe sem carregamento! Quando cheguei junto do médico sem processos disse-lhe:

“- Senhor Doutor, estou aqui para lhe dar as informações que deseja em relação aos doentes”- Bem... a discussão foi muita...retirei-me porque a conversa já estava a ultrapassar os limites...

No dia seguinte, o Director chamou-me. Pensei que ia ser despedida... Pediu-me desculpa, reconheceu a minha coragem e a determinação que punha naquilo que acreditava e fazia...No final da conversa, já eu vinha no corredor, chamou-me e disse: “- Nunca ninguém me fez questionar tanto sobre a forma como tenho orientado a minha vida profissional. Obrigado!”.

O significado deste momento não sou capaz de traduzir em palavras. Ficou aquilo que consegui ser e estar como pessoa, o controlo das emoções, a capacidade para definir o que queria ser e de ter contribuído para que alguém se interrogasse face a si próprio.

Comecei a ser conhecida por «refilona e revolucionária» foi o preço que tive que pagar

Passados mais ou menos três meses, fui substituir a Enfermeira Chefe da cirurgia, que vinha a Portugal de licença. Assumi as funções que lhe estavam destinadas: fazia o horário das 8-20horas, ronda quinzenal (48 horas de permanência no serviço). Tinha que dar resposta a tudo: era a máquina x que avariava, era a acomodação e alojamento do médico, era a canalização que tinha...e como enfermeira o que fazia? quase nada, ou mesmo nada.

Foi então que ... comecei a ser conhecida por «refilona, incompetente e até revolucionária» pela Direcção do hospital. Foi o preço que tive de pagar quando quis tornar claras as condições de assistência aos doentes, reclamar por horários e funções mais dignas para os enfermeiros, por expressar uma maior transparência quanto às informações sobre os direitos dos trabalhadores. Já que não podia melhorar as condições de assistência aos doentes, «não eram essas as minhas funções, eu tinha era que chefiar», havia então que investir noutras situações que não estavam nada justas. Ali vi realmente o que era a discriminação social, a força do poder económico, não tanto os aspectos do racismo. Não era grandemente importante a cor da pele, mas o estatuto social...esse, sim, estava bem patente.

Estava muito cansada... resolvi aproveitar uma viagem que o meu marido ia fazer à África do Sul. Neste período engravidei e, no regresso ao hospital, pensei em abandonar o trabalho, mas aconteceu que chegaram de Lisboa novas enfermeiras e ganhei coragem para continuar.

Construir a formação na realidade vivida: «o que eu pude dar foram saberes que não se ensinam na escola»

No serviço de infecto-contagiosas, fiquei responsável pela secção de crianças (cerca de 200). Vivi os momentos mais dolorosos e simultaneamente mais profundos da minha vida. Com aquelas crianças e famílias, os profissionais trabalhavam numa luta contra a doença e morte de dezenas por dia. A par desta realidade, havia outra que eu não entendia: ao fim da visita faltavam sempre muitas crianças que coincidiam com aquelas que se encontravam em situação muito grave. Eram levadas às escondidas nos panos das mães para morrerem em casa... quantas vezes nas escadas ou no largo em frente ao hospital exteriorizavam a sua dor, cantando, chorando, dançando. Eram estes rituais, as crenças, as tradições e valores de cultura tão diferentes, e dos quais nada sabia, que tive de procurar observar, escutar, respeitar, compreender o significado (através dos «seculus»- os homens mais velhos, com cabelos brancos) para ser capaz de sentir seres humanos, culturalmente tão diferentes.

O facto de estar grávida parece ter aumentado a minha disposição mental e moral. Não havia nada a fazer! O que eu podia dar era a compreensão, o respeito, o alívio da dor, do sofrimento que procurei encontrar nos gestos e atitudes mais simples,

como deixar ficar as mães durante a noite e facilitar as práticas curativas em que acreditavam, partilhar as situações de angústia e desespero. Estes saberes não se ensinam na escola, sabiam só dizer que havia culturas diferentes! Vamos tentando construir com as experiências, situações que a vida nos coloca.

Tive de interromper o trabalho, o último mês de gravidez foi péssimo: o meu filho nasceu com baixo peso 1.900Kg. Nesta altura vivíamos um período de muitas inquietações. Era Maio de 75.

VI - A vida coloca-nos tantos desafios

A problemática da independência e, ainda pior, das condições de vida e segurança para quem tinha um filho de meses, levou-nos a sair de Angola e a voltar para Portugal. Foi em Maio de 75... As tensões politico-partidárias entre os diferentes movimentos de libertação (FNLA.UNITA.MPLA) tornavam impossível continuar lá. Não consigo esquecer a dor que senti. Eu acreditava nas potencialidades daquela terra... Trouxe comigo o meu filho, o diploma do curso e mais que tudo a riqueza das experiências vividas! Foi muito pouco, mas com significado e valores profundos na minha vida.

Às vezes não conseguimos acreditar como temos tanta energia para ultrapassar os obstáculos que a vida nos apresenta. Não tinha nada nem condições para ... Fiquei em casa dos meus pais. Procurar trabalho para quem tinha o rótulo social de «retornada» não era tarefa fácil. Tive que engolir... ouvir e calar... não era possível exprimir aquilo que sentia... é que as pessoas cá em Portugal, sentiram-se muito mal com a nossa vinda!

A vida coloca-nos às vezes tantos desafios, que quando olhamos para trás parece que nem nos reconhecemos.

Muito do que sei hoje...aprendi quando questiono o que faço

Quando vim para Portugal, encontrei como director da Escola de Enfermagem de Bragança um amigo e colega do tempo de Coimbra. Foi o início de uma carreira como docente. Encontrei nele, talvez pelos laços que nos ligavam, a possibilidade de exprimir as minhas preocupações, receios e até falta de conhecimentos perante as novas competências que a prática pedagógica colocava. Não eram questões relacionadas com

os conteúdos programáticos específicos de enfermagem, mas com saberes pedagógicos, com metodologias de aprendizagem que contribuíssem para a formação de alunos críticos e reflexivos, que se responsabilizassem pelo próprio desenvolvimento pessoal.

Aproveitei e aprendi muito com ele, com os saberes práticos adquiridos por uma atitude reflexiva na prática de docente. Este colega questionava sempre a forma como as coisas se faziam e procurava mostrar as vantagens desta forma de estar na vida. É uma atitude que procuro hoje manter e até transmitir aos mais novos. Quando se é mais novo, a gente pensa que está tudo nos livros, que não é preciso pensar sobre nada....

Depois de três anos em Bragança, através do programa de cooperação Luso-Norueguês na área da saúde, surgiu a possibilidade de criação de uma escola de enfermagem, oferecendo condições económicas e logísticas para a formação do corpo docente.

Nunca tinha pensado que, no meu percurso profissional, pudesse acontecer esta situação. Tudo era novidade e as coisas aconteciam a um ritmo acelerado, imposto pelos condicionalismos políticos e sociais da altura. Aprendi tanto em tão pouco tempo.

Criar e abrir uma escola de enfermagem foi uma etapa completamente nova. Com a formação de profissionais de enfermagem, concretizava-se a possibilidade de poder responder às necessidades de saúde da população. Foi necessário relacionarmo-nos com outras instituições, hospitais, escolas, centros de saúde, autarquia e poder político local, conhecer a realidade sanitária de uma comunidade quer pelo contacto com as autoridades de saúde, quer através da relação que consegui estabelecer com alguns curandeiros (protegia-me o anonimato - ninguém me conhecia). A dimensão formativa deste caminho está nos desafios que me ia colocando. Para agir e concretizar os projectos, foi preciso mobilizar um conjunto de saberes técnicos e profissionais, desenvolver competências socio-relacionais, que quase sempre não se adquirem nos processos de educação formal. São competências que se constroem no significado e interpretação que damos às nossas interações, com as pessoas e às situações de trabalho.

Para além destas experiências pontuais vividas, há algumas que, afastando-se bastante da área pedagógica, pelo significado das aprendizagens conseguidas foram sem dúvida momentos «grandes». Fazer parte da Comissão de Gestão e dos vários concursos para docentes, responsável pela implementação de estratégias de formação para os vários grupos profissionais da escola, dinamizar a articulação da escola com outras instituições,

foram situações de grande investimento pessoal. É que agora os conhecimentos que necessitava afastavam-se bastante das áreas científicas que mais ou menos dominava. Foi preciso fazer uma pesquisa sistemática e orientada para saberes administrativos, legais, organizacionais (eu sabia muito pouco ou mesmo nada!). Lia muito mais do que agora. Tinha interesses muito variados, participava muito mais na vida da escola. Sentia-a como minha! Hoje atropelamo-nos muito...passa-se por cima de tudo para se conseguir objectivos pessoais...é necessário dar nas «vistas». Muitas vezes, recorri à experiência de outras pessoas nestes domínios. Foram percursos sinuosos com muitos recuos, com necessidade de reflectir na complexidade dos problemas. Criar formas de funcionamento em que as pessoas se pudessem empenhar e participar na procura de soluções para os problemas, não foi tarefa fácil. Como fazer para conciliar interesses pessoais, profissionais e institucionais? Não há receitas!...

O que para mim tem sido importante para aprender é estar atenta ao que estamos a fazer. Muito do que sei hoje ninguém me ensinou; aprendi, pensando no que faço e como faço, é reconhecer a capacidade de nos autoformarmos. É que realmente a formação não se dá...vou fazendo, quando reflecto questiono sobre o que faço, porque e como faço. Por isso mesmo é uma construção pessoal e única. É um processo reflexivo, de auto-análise.

É uma exigência que cada um faz a si próprio, no desejo de se construir, na procura de se transformar em agente de mudança, de se desenvolver como seres autónomos, na capacidade de transformar-se.

Fazer formação: entre a exigência e a aspiração

Ter de conciliar as actividades de funcionamento da escola e uma vida familiar com três filhos e o meu marido a fazer estágio pedagógico, dificultou e atrasou a minha ida para Lisboa para fazer a especialidade. Se, no início, a necessidade de frequentar uma formação académica não se colocava, passado algum tempo passei a ser confrontada com a progressão na carreira, portanto com a questão económica e, por outro lado, com o tratamento diferenciado e o reconhecimento de competências que era dado às colegas que tinham a especialidade. O peso da formação escolar subvaloriza os saberes adquiridos na prática. Ainda é comum pensar-se desta maneira!

Chegavam com a especialidade feita e adquiriam logo outro estatuto! Muitas vezes, não sabiam muito mais nem se tinham modificado, mas é claro tinham o diploma...

Porquê a escolha da especialidade de Saúde Mental e Psiquiátrica? Era a experiência e vivência de problemas ligados à saúde mental e às doenças psicopatológicas quer em Angola quer em Portugal com os «retornados», família social com a qual me identifiquei e identifico. Se há laços que unam as pessoas, a dor, as perdas, o luto são formas de comunicação, de partilha, de interajuda, são em meu entender os que mais nos aproximam e que nos ajudam a crescer de dentro para fora, a transformarmo-nos. Penso que foram estes sentimentos que me levaram a escolher esta formação e que contrariou a opinião da Directora da escola, que não compreendia como eu desaproveitava um curso de Pedagogia e Administração que, em termos de carreira era mais prestigiante e economicamente melhor remunerado, mas só queria aquela especialidade.

Fui para Lisboa com uma filha de três meses. Os dois filhos ficaram com o pai. Se não fossem as ajudas económicas e afectivas que recebemos, não tinha conseguido fazer esta formação.

Estava tudo definido para nós....sem nós....tudo se passava como se fossemos amorfos, vazios

Esta formação (especialização) ignorava os saberes e aquisições que tínhamos e que iamos fazendo, reduzindo-nos a um papel estático e passivo. Às vezes, eu nem queria acreditar que isto existia numa formação de adultos. Se não fossem os tempos da prática, estágios, não sei o que teria ficado desta formação...provavelmente nada...Os estágios escolhidos, por opção pessoal, no centro de Recuperação de Alcoólicos, no Centro de Saúde Mental Infantil, fomentavam na prática a reflexão sobre as rotinas, sobre a aplicação de planos de cuidados e técnicas estandarizadas. A organização e desenvolvimento em modelos de formação tradicionais, baseados na reprodução de conhecimentos, viciados na forma, objectivos, nas matérias que se têm que ensinar e que são previamente definidas. Para tudo tinha-se que definir objectivos, a forma como se iam concretizar... uma autêntica incoerência... não se conheciam muitas vezes os campos de estágio e por isso o que eles poderiam oferecer.

Não nos consultavam para nada... tudo se passava como se fôssemos amorfos, vazios. Estava tudo definido para nós sem nós... nos conteúdos das disciplinas não era possível mudar nem mexer, por isso muito menos atender aos nossos interesses, iniciativas.

Não sei como mesmo assim continuamos autênticos consumidores, às vezes tornamo-nos quase como dependentes, não se vive sem ela. Para tudo é preciso ir fazer cursos, reciclagens, programas de formação. Mas nem tudo foi mau!

Reflectir sobre as práticas.... eram maneiras de fazer e ser diferentes

Há uma experiência, esta eu não consigo apagá-la da minha memória. Com a condição de observadora, e a nível particular, foi-me dada a possibilidade de integrar uma equipa com profissionais de diferentes áreas, que desenvolviam projectos de intervenção dirigidos às situações de prostituição, maus tratos familiares, delinquência juvenil, consumo de drogas, no Bairro da Musgueira e Casal Ventoso.

A equipa pedagógica da escola não conseguia entender muito bem os contributos desta experiência para a especialização em Saúde Mental, afastava-se muito do contexto do exercício profissional - os hospitais psiquiátricos. Mas eu acreditava... e lá consegui demonstrar, o valor desta experiência.

Nesta equipa, vi tomar forma a relação interdisciplinar, a ligação entre a teoria e a prática como recursos que se cruzam para questionar aquilo que habitualmente é dado como certo, considerado como normal, correcto. Impressionou-me ver como esta equipa conseguia em pequenas reuniões informais reflectir sobre as suas práticas, sobre o que faziam e porque faziam. Era uma forma de aprender, de encontrar em conjunto as respostas para os problemas locais, favorecendo, no entanto, a expressão do sentido que cada um dava à sua própria actividade profissional.

Eram maneiras de fazer e ser diferentes! Como posso sobrevalorizar as ofertas de formação instituídas e normalizadas a nível do poder central?

Queria fazer coisas novas ... foi a ruptura completa

De regresso à escola, depois de um afastamento longo, (as exigências da formação contínua!), foi sem dúvida diferente a forma como investi na formação de alunos. A reflexão sobre o que tinham sido os meus percursos de formação, despertou-me o desejo de novas formas: já não estava tão preocupada em definir objectivos educacionais, em esgotar os conteúdos a transmitir, mas com formas alternativas aos modelos transmissivos e normativos com a preocupação de debitar informação. Agora queria fazer coisas novas diferentes, mais dinâmicas, queria ensinar de maneira diferente. Foi gratificante quando consegui fazer, por exemplo nas passagens de turno, verdadeiros espaços para pensar, reflectir e estudar.

Apostava com os alunos na construção de saberes críticos, no desenvolvimento de competências globais, para cada um conseguir ser um verdadeiro actor nos cuidados à pessoa. O que me preocupava não era «formar» para a aquisição de competências exclusivamente técnicas, mas era sobretudo na valorização da capacidade que cada um tem para se transformar em agente de mudança, um profissional reflexivo. Escolher para a formação prática de futuros profissionais, campos de estágio tão diferentes dos que eram habituais, foi a ruptura completa com modos muito normalizados de formação. Fui criticada, muitas vezes, (até com alguns rótulos) quando decidi assumir com o grupo de alunos a realização de estágios em Centros prisionais e em escolas de ensino especializado. A riqueza desta experiência esteve na implicação dos alunos e minha numa actividade que não era comum e na qual se corriam alguns riscos e sobretudo pressões de ordem social e até pedagógica. Chegavam a questionar que profissionais eu estava a formar! Mas agora eu podia avançar e bater o pé... tinha por trás o reconhecimento profissional que me era dado pelas formações que tinha feito... Agora as pessoas embora «cochichassem», eu passava por cima. Queria acima de tudo fazer aquilo em que acreditava. A confrontação dos alunos com as situações singulares vividas estão bem expressas: “- Saímos de dentro de nós e levou-nos a ver a pessoa de forma diferente...questionar as certezas e a dimensão multicausal nas situações de condenação”.

Foram momentos de formação pessoal, tanto para os alunos, como para mim.

Depois de tantos anos no ensino, resolvi fazer uma reviravolta no meu percurso profissional. Em 1990, decidi aceitar o convite do Ministro da Saúde para integrar a Comissão Instaladora do Centro de Saúde Mental. O principal objectivo era dotar a

Instituição de condições idênticas às outras unidades de saúde, quer para os doentes, quer para os profissionais. Facto que não acontecia, nem acontece hoje, apesar da dita integração dos centros de Saúde Mental. Dei-me conta com esta experiência, da necessidade urgente de apostar na formação de profissionais de saúde (enfermeiros) de elevada competência técnica, científica e humana, capazes de corresponderem às expectativas e mudanças que nos vão impondo. Não se pode continuar a ter profissionais passivos....

Se acreditei à partida e para isso investia muito, fui desmotivando quando me apercebi que interesses inconfessáveis (mudam só o casaco, mas esquecem de remodelar o roupeiro) impediam a concretização de muitos projectos, chegando mesmo a “boicotar” metodologias e estratégias que se pretendiam dinamizar na prestação de cuidados. Quando me apercebi que os interesses políticos, ou melhor partidários, se sobrepõem àquilo em que acreditamos, resolvi regressar à escola. As nossas forças e capacidades também se vão esgotando com a idade... Há sacrifícios que nesta etapa da vida já não têm sentido....

Eu sabia que tinha assumido compromissos profissionais e até políticos, mas às vezes os interesses partidários, as relações de poder sobrepõem-se às nossas forças e capacidades. Levaram-me a um tal desgaste pessoal, que os meus filhos e marido acharam que eu não devia continuar. Regressei à escola.

Em 1983, abria na Escola Pós-Básica do Porto o 1º Curso de Pedagogia e Administração para Enfermeiros especializados. Colocou-se a questão de frequentá-lo. Eu estava muito receosa quanto às vantagens para voltar a exigir sacrifícios tão grandes à família, com marcas que os tempos não vividos deixam ficar. A experiência que tinha vivido, ou melhor suportado não me motivava a procura. Não queria fazer mais nada, não queria mais do mesmo.

Não sei se nas outras profissões acontece o mesmo... mas quem está na docência vive permanentemente bombardeada pelas oportunidades de formação oferecidas por instituições. O facto de ser no Porto e sobretudo o conhecimento de que o curso possibilitava o desenvolvimento de um trabalho de investigação, motivou-me e fiz a inscrição. Vi neste curso a possibilidade de ser mais autónoma, a possibilidade de poder encontrar resposta àquilo que me preocupava. Por outro lado a equipa pedagógica era mais flexível. É que para além dos contributos teóricos, elas procuravam sobretudo, ajudavam a reflectir no projecto que queríamos desenvolver.

Tinha iniciado o nascimento da escola, pretendia, queria agora conhecer o contributo da escola para o desenvolvimento integrado do distrito. Com o trabalho de investigação procurava resposta a algumas interrogações: Que alunos se formaram? Qual foi o contributo da escola de enfermagem na área da saúde? Como poderíamos melhorar o nosso desempenho e contribuir para a melhoria da qualidade de cuidados? Se neste tipo de trabalho investimos em áreas específicas do saber e da maior preparação a nível metodológico, a vantagem está mais na oportunidade para o desenvolvimento de um espírito reflexivo e interrogador perante as questões da prática.

CAPÍTULO II - SOBRE A FORMAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA

2.1 - A formação como processo de aprendizagem de conhecimentos e competências

Se é verdade que a aprendizagem é um fenómeno contemporâneo das primeiras manifestações de vida, é inquestionável o seu valor adaptativo na construção da pessoa, podendo mesmo dizer-se que “...viver é aprender e aprender é viver (...) não é possível vida sem aprendizagem” (SANTOS,1987:48). Desta forma cada pessoa realiza a sua própria e intransferível experiência de vida em articulação com a experiência de outros seres humanos, pelo que como refere o autor “os homens são diferentes e diferentes as situações em que cada um se encontra para se tornar homem (...) é um ser que aprende, que adopta certas atitudes de preferência a outras”(ibidem:33).

É de facto através de um conjunto de processos, como crescimento, mudança, evolução, desenvolvimento, aprendizagem que, num mundo em mudança, a pessoa consegue dar respostas mais adaptadas e eficazes às solicitações e desafios que se lhe colocam, tornando possível, na grande «aventura» da vida, a realização duma individualidade intransferível.

Detemo-nos por momentos na relação entre desenvolvimento e aprendizagem. À medida que ocorre a maturação cerebral, as tarefas de desenvolvimento, comandadas por um sistema automático de impulsos e reflexos nos primeiros tempos de vida, permitem passar a estruturas de representação com um certo poder de decisão do sujeito. O desenvolvimento humano como refere TAVARES e ALARCÃO “não é mais que a evolução progressiva da estrutura do sujeito, no tempo, através de diferentes estádios de diferenciação” (1989:25).

Durante bastante tempo, as conclusões de natureza experimental sobre animais, com a pretensão de identificar os processos básicos e leis gerais de aprendizagem, foram transpostas para a aprendizagem humana. No entanto, não sendo a aprendizagem um

processo exclusivamente humano, parece ser tão impróprio reduzi-la a formas de adestramento, como as formas de adestramento a processos de aprendizagem.

Nas situações quotidianas, aceitamos aprender através da experiência, sem nos preocuparmos com a natureza do processo; a aprendizagem não constitui problema. Para o senso comum, a aprendizagem é muitas vezes entendida como um processo cumulativo, repetitivo, como um coleccionar de coisas que se deitam fora ou substituem por novas quando se tornam inúteis.

Concepções relativas à natureza dos seres humanos e à sua relação com o mundo conduziram a diferentes abordagens deste conceito. PINTO (1992:16-17) apresenta a aprendizagem como um conceito polimorfo, propondo uma reflexão sobre duas definições:

“A aprendizagem como uma modificação estável no comportamento do sujeito devido à sua experiência”.

“A aprendizagem como a aquisição de estruturas de comportamento e de representações de objectos que permitem agir no e sobre o meio ou sobre as representações que dele temos” (representação é a tradução imediata do real, como um esquema figurativo na nossa mente sobre a realidade para cada um).

A primeira acentua o resultado da aprendizagem traduzida num comportamento observável, mais ou menos estável, do qual podemos inferir se o sujeito aprendeu; a segunda, embora contenha a primeira, preocupa-se mais com o processo destacando o aspecto da construção pessoal, reforçando a intencionalidade do que se aprende e a funcionalidade da aprendizagem.

Os dois processos, desenvolvimento e aprendizagem, ocorrem mais ou menos em simultâneo e exercem um sobre o outro influências recíprocas: aprende-se porque se atingiu um determinado desenvolvimento, mas, ao aprender, desenvolve-se. É a interacção dinâmica e dialéctica que se estabelece entre estes dois vectores que permite ao sujeito tornar-se cada vez mais apto, mais capaz, mais humano.

As definições habituais de aprendizagem apresentam como denominador comum a estabilidade do comportamento adquirido, sendo no entanto mais complexo as vias pelas quais esse comportamento se instala e mantém. As teorias da aprendizagem procuram descrever e explicar as diferentes e possíveis formas de construção do novo

comportamento. No entanto, a realidade é bem mais complexa do que aquilo que a teoria procura formalizar, pelo que a aprendizagem dificilmente pode ter um único modelo explicativo. Contudo, esta foi uma das grandes tentações de muitos teóricos da aprendizagem.

Os grandes quadros conceptuais da Psicologia interessaram-se pela inteligibilidade e explicação da aprendizagem propondo diferentes teorias explicativas, que se distinguem não só pelo processo que evocam para explicar o aparecimento de um novo comportamento, mas também pelo lugar atribuído à representação e à tomada de consciência da situação. Com base na construção da resposta e da sua integração no registo comportamental do sujeito, BERBAUM (1984) propõe as teorias do condicionamento e as do construtivismo. Nestas duas concepções estão subjacentes diferentes formas de conhecer e, deste modo, do próprio processo de aprendizagem.

Fala-se de condicionamento quando se observa o aparecimento de um novo comportamento, originado de maneira involuntária sob a influência de um sinal proveniente geralmente do meio. Designa também um modo de construção da resposta baseada na existência de uma ligação entre uma situação e comportamento esperado, tendo como pressupostos fundamentais a objectividade e a importância das condições ambientais.

Assim, para os behavioristas o processo de aprendizagem impregna toda a vida humana. Neste sentido como refere WALKER, (1977:20)“ *não é algo que acontece quando uma pessoa se dispõe a aprender, mas sim algo que acontece continuamente, quer o indivíduo goste ou não e modifica o seu comportamento em relação às outras pessoas*”. O processo de aprendizagem é determinado por mecanismos de associação (estímulo-resposta), e que desta forma condicionam as respostas do organismo, os seus comportamentos.

Embora haja diferenças entre os vários teóricos do condicionamento, reflectem ideias comuns:

- A aprendizagem é concebida como resposta passiva a um estímulo ou reforço que se relacionam obedecendo a princípios mecanicistas (contiguidade, efeito, repetição).
- A aprendizagem é sinónimo de um comportamento exterior, susceptível de ser medido, mais ou menos permanente e que ocorre como resultado da prática.

As teorias genericamente designadas por behavioristas, são a expressão de uma concepção mecanicista do ser humano que privilegia o comportamento visível, “*o homem é um organismo que responde de um modo mais ou menos automático e fortuito*” como referem TAVARES e ALARCÃO (1989:96), reconhecendo a ideia «atomística» do estímulo-resposta na natureza do processo de aprendizagem. Entendida como uma aquisição cumulativa de um conjunto de comportamentos, o sujeito é olhado como um “*receptáculo vazio, caixa negra constantemente recebendo estimulações provenientes do exterior e respondendo-lhe mecanicamente por um conjunto de reacções adaptativas no quadro das quais se realiza a aprendizagem*”(POMBO, 1984:58).

Depois de termos examinado concepções com um carácter fortemente exógeno, iremos apresentar aquelas que dão conta da actividade cognitiva e do papel do sujeito na elaboração das respostas. A necessidade de atribuir um lugar à representação mental e à compreensão da situação é explicada pela psicologia da Gestalt. Influenciada pelas novas formas de pensar da física, foi formalmente estabelecida pelo alemão Max Wertheimer em 1912. A palavra Gestalt significa “*...um modelo organizado ,um todo organizado em contraste com uma colecção de partes*” (BIGG, 1977:61).

Para os psicólogos da teoria da forma e campo, a aprendizagem consiste numa mudança na estrutura cognitiva do sujeito, na maneira como percebe, selecciona e organiza os objectos e acontecimentos e lhes atribui significado. Ao valorizar o envolvimento dos processos mentais, rompe com a ideia de que a aprendizagem consiste na associação de tipo estímulo-resposta e com a construção de comportamentos de um modo determinista e mecanicista. A aprendizagem surge como uma actividade imaginativa, criativa, intimamente relacionada com a percepção e com a atribuição de significado aos objectos e acontecimentos inseridos num determinado contexto situacional.

Sem no entanto negar o papel do sujeito na aquisição de conhecimentos, a psicologia da forma não lhe atribui o mesmo lugar que Piaget que, fixando-se nos processos cognitivos, procura encontrar um modelo capaz de explicar a forma como uma pessoa constrói um mundo experiencial relativamente estável. Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento cognitivo implica a transformação e mudança, em resultado da interacção entre as características biológicas do indivíduo e as características do ambiente. Através dos seus estudos, Piaget procurou relacionar a evolução dos conhecimentos em função da idade, ou seja as respostas dadas pelo sujeito dependem do

seu estágio de desenvolvimento mental e do processo de equilíbrio, que coordena os esquemas de que o sujeito dispõe. Ao considerar a acção do sujeito na construção do conhecimento trata-se de um construtivismo estrutural que, como refere TAVARES e ALARCÃO (1989:63), *“torna possível, em cada estágio que o sujeito se encontra, resolver um determinado número de problemas e executar tarefas, através de mecanismos de adaptação/ equilíbrio”*.

Alguns autores como Bandura, ao atribuírem um lugar essencial às manifestações da personalidade face às situações de aprendizagem, desenvolveram uma concepção normalmente designada por teoria da aprendizagem social. Reconhecendo a importância do condicionamento operante de Skinner, Bandura atribui um lugar de destaque à imitação. Consiste como refere BERBAUM (1984:41) *“em um dado sujeito utilizar a experiência de um outro (...) observar o comportamento e as consequências que daí resultam”*, sugerindo que a aprendizagem ocorre mesmo quando as respostas imitativas não são reforçadas.

O reforço, que acompanha um comportamento, só terá efeito a partir do momento em que os sujeitos tomam consciência da ligação entre comportamento e efeito *“... o reforço supõe um trabalho de análise intelectual da parte do sujeito pouco compatível com uma concepção mecanicista”* (ibidem) constituindo, para o sujeito, mais uma orientação que uma condição. Deste modo, refere SPRINTHALL (1993:255) *“o reforço e a modelagem conjugadas podem proporcionar condições muito poderosas para a modificação do comportamento”*.

A imitação, apesar de ter sido considerada uma conduta não criativa e com pouco interesse, é a teoria da aprendizagem social de BANDURA (1971) que lhe restitui um lugar de relevo na aprendizagem de comportamentos. O autor aponta duas fases no processo de imitação: uma fase de aquisição, durante a qual o sujeito aprende por observação o comportamento de um modelo, à qual se segue uma fase de desempenho, quando o sujeito reproduz efectivamente o comportamento. Segundo BANDURA tal situação supõe *“atenção, retenção, reprodução e motivação”* (in BERBAUM, 1984:41):

- A atenção: rege o registo sensorial dos comportamentos a adquirir, determinados não só pela frequência do seu aparecimento mas também pelo valor que o grupo social lhe atribui;

- A retenção: as respostas do modelo são armazenadas numa representação mnemónica;
- A reprodução: dependendo dos esquemas comportamentais que o sujeito dispõe, a comparação entre o comportamento efectuado e o comportamento do modelo permite ao sujeito melhorar a sua prestação;
- A motivação: pode influenciar os processos anteriores e determinar se os comportamentos serão ou não reproduzidos.

Para além da capacidade cognitiva para aprender, alguns autores apontam também para a «vontade» de aprender, correspondendo àquilo que em Psicologia se denomina por motivação. Segundo FONTAINE, a motivação representa o aspecto dinâmico da acção, isto é, *“a força que conduz o individuo a iniciar uma acção e a dirigi-la em função dos objectivos que se propõe alcançar e ao mesmo tempo determinar até quando deve prosseguir essa acção ou terminá-la”*(1990:97). É de facto verificável que a personalidade humana não é indiferente aos objectos e situações com as quais entra em relação, permitindo como refere NUTTIN *“não adaptar-se ao mundo mas realizar-se no mundo”* (citado por JOSSO, 1991:58). A teoria da motivação de Nuttin evidencia, de modo particular, a importância motivacional dos projectos na medida em que estes permitem ao sujeito relacionar-se com o mundo e, portanto, desenvolver-se. Não privilegiando de maneira exclusiva os elementos cognitivos, a teoria social afasta-se das concepções piagetianas, ao acentuar que as condições motivacionais, atitudinais e compreensivas orientam os processos cognitivos do sujeito.

Nas teorias construtivistas, a ênfase é posta na dimensão interactiva e subjectiva entre o sujeito e a realidade envolvente. Ao reconhecer que o sujeito enquanto *“organismo intencional e auto-regulador é capaz de produzir processos organizativos (...) num sentido criativo de organização de significados próprios”* (RUIZ,1991:310) a perspectiva construtivista favorece uma lógica de apropriação pessoal, com um sujeito envolvido activamente na construção do conhecimento.

Como conclusão poder-se-á dizer que, no entendimento destas teorias, estão subjacentes diferentes concepções relativas à natureza dos seres humanos e do conhecimento, donde emergem modelos explicativos de configuração endógena ou exógena:

- Um modelo maturacionista que ao atribuir o progresso do conhecimento unicamente à maturação, reforça a predominância dos factores internos na construção dos saberes e saberes-fazer. Uma das críticas feita a esta concepção resulta do facto de atribuir, unicamente, à maturação a possibilidade de ultrapassar as diferenças entre níveis sucessivos de conhecimento.

- Em oposição encontramos o modelo empirista que privilegia os factores exógenos ou seja os dados da experiência na aquisição de conhecimentos. Estes resultariam de uma acumulação aditiva, em que os novos conhecimentos se constituem através de associações ou conexões com os conhecimentos anteriores como consequência da contiguidade ou da frequência. O empirismo é a expressão de uma concepção comportamentalista do funcionamento das actividades mentais e que dificilmente, como refere BERBAUM (1984:46) *“pode explicar o aparecimento de novas condutas na medida em que não faz intervir a noção de projecto do sujeito em situação de aprendizagem”*.

- O modelo interaccionista reforça a interacção entre factores internos e externos: a resposta depende do equilíbrio que se estabelece entre o meio e o sujeito. Ao sublinhar o papel da actividade mental este modelo supõe a existência de «inobserváveis», como as estruturas mentais, as representações sobre as quais o sujeito se apoia para construir o conhecimento. Do ponto de vista empirista é precisamente a existência destes «inobserváveis» que constitui a principal crítica feita ao construtivismo. Assim, enquanto o modelo de Piaget coloca ênfase na evolução dos esquemas mentais em função da maturação e da experiência, a teoria da aprendizagem social evidencia os efeitos da resposta e em particular da motivação, em relação ao projecto que o sujeito deseja levar por diante.

Confrontados com vários modelos explicativos parece evidente que a aprendizagem põe em jogo o sujeito e o meio. Ao procurar descrever o indivíduo situado no seu ecossistema ou num sistema mais alargado de relações, podemos distinguir duas correntes: uma, que encara o sujeito de uma forma mais estática e que se centra no indivíduo, descrevendo as suas funções cognitiva, afectiva e volitiva sem dar grande significado ao factor meio e a outra corrente que apresenta uma forma dinâmica de relacionamento do sujeito com o meio e que analisa o seu comportamento face às solicitações que lhe são dirigidas do exterior. Se nas teorias behavioristas, o processo de aprendizagem assenta numa lógica de práticas repetitivas por parte de um sujeito determinado pelas estimulações exteriores, o construtivismo tem como pressuposto

básico, a ideia de um processo interior que implica o sujeito na sua totalidade, que se desenvolve em interacção com os outros.

Frequentemente elaboradas a partir de situações experimentais e artificiais, as teorias de aprendizagem constituem bases de referência na concepção de acções de formação, sustentando modelos que apostam mais no condicionamento ou em competências construtivistas.

Assim as estratégias de aprendizagem descritas pelas teorias comportamentalistas (condicionamento), traduzem-se no domínio da formação pelo recurso aos métodos que utilizam o reforço, a recompensa, a repetição, a reprodução passiva de modelos, pelo que os enunciados dos objectivos privilegiam o comportamento esperado. Quanto às que ilustram as teorias construtivistas pode-se dizer que as caracterizam o lugar concedido ao sujeito na construção da resposta, que passa pelo apelo à observação e reflexão. Os métodos activos, a importância dada à motivação, às necessidades e interesses dos formandos, constituem exemplos das práticas construtivistas.

KOLB (1984) é um dos autores que mais problematiza as questões ligadas à aprendizagem através da experiência, caracterizando-a sempre dentro de uma filosofia de educação de adultos. No percurso diário do contexto de trabalho, o adulto passa grande parte do seu tempo, não a seguir aquilo que se designa por ensino formal, mas a viver experiências que irão constituir uma parte significativa da sua formação. É de facto referenciado por vários autores, nomeadamente, MOSCOVICI (1985), MALGLAIVE (1988) que os adultos sentem-se mais à vontade e aprendem melhor quando os conhecimentos a adquirir se referem a situações práticas que lhes são familiares. A aprendizagem que faz apelo à experiência é mais viva e o saber daí resultante mais sólido, preciso, menos rígido e livresco.

A título de exemplo enunciamos algumas características deste tipo de aprendizagem:

- a aprendizagem deve ser vista em termos de processo e não de resultados, estimulando capacidades facilitadoras de aquisição de conhecimentos e não a sua memorização;
- a aprendizagem é um processo contínuo, o que toda a aprendizagem é uma reaprendizagem;
- o processo de aprendizagem implica a resolução de conflitos entre modos dialecticamente opostos de adaptação ao mundo;

- a aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo, que pode ocorrer em qualquer lugar, isoladamente ou nas relações interpessoais, em qualquer etapa da vida;

- a aprendizagem envolve transacções entre a pessoa e o meio. O significado desta relação é subjectivo e pessoal, relativo ao estado interior do indivíduo.

Caracteriza este tipo de aprendizagem o contacto directo que tem lugar sempre que uma pessoa se relaciona com outra ou com um objecto, sendo o conhecimento daqui obtido pessoal e idiossincrático. Mas, segundo DUMAZEDIER (1980), para que esse conhecimento, resultado da experiência, se transforme em saber, é necessário que seja acompanhado por processos de auto-crítica, auto-avaliação. Deste modo, BONVALOT (1991) considera que só a experiência pode dar lugar a um saber prático e que o saber resultante da experiência é um saber científico se o indivíduo reflectir sobre o modo como a experiência se desenvolve e o motivo porque as coisas acontecem de uma determinada maneira e não de outra. KOLB (1984) acrescenta que a reflexão é a ruptura na continuidade do quotidiano, é uma forma diferente de ver a realidade. É esta concepção de uma prática problematizadora, mais dirigida para o desenvolvimento de atitudes de autonomia, de «aprender a aprender» que é capaz de se adequar mais aos novos cenários que se traçam na óptica da incerteza, instabilidade, imprevisibilidade (PIRES, 1994:5).

Em síntese, as teorias constituem uma base importante de reflexão sobre o acto de aprender, fornecendo elementos relevantes para a fundamentação dos pressupostos pedagógicos que orientam a concepção das acções de formação. A propósito da formação de adultos, LESNE (1984), apresenta um quadro de análise das práticas pedagógicas que poderá servir de base de reflexão quanto às atitudes e modelos teóricos a implementar nas estratégias de formação:

O modo de trabalho pedagógico (MTP1), assente no pressuposto behaviorista encara o indivíduo como um ser passivo que assimila e responde mecanicamente às estimulações/informações provenientes do exterior. Neste quadro, as tarefas de ensino de tipo transmissivo e de orientação normativa, tendem para a simples reprodução social e cultural.

Um outro modelo pedagógico (MTP2), de raiz racionalista, considera o indivíduo como um sujeito activo, dinâmico, capaz de, por si, aprender a criar e desenvolver as suas potencialidades. Nesta perspectiva a função didáctica é de orientação pessoal, com o formando envolvido na construção de saberes.

O modelo pedagógico (MTP3), pelo qual o autor designa o modo de acção formar «agentes» de intervenção. Inspirado em correntes interaccionistas, o papel do formador surge como facilitador e orientador da aprendizagem. Favorece a formação de indivíduos autónomos, intervenientes e críticos, capazes não só de se adaptarem a um mundo em mudança (integração social), como de participarem na resolução de problemas cada vez mais complexos (interacção social).

Fundamentalmente trata-se de pôr em prática modelos pedagógicos consentâneos com processos de aprendizagem de natureza reflexiva ou não-reflexiva. Se para esta abordagem a aprendizagem significa a aquisição de conhecimentos e capacidades de forma a ser-se capaz de memorizá-lo ou treiná-las na prática, a aprendizagem reflexiva é *“individualizante - os indivíduos fazem as suas próprias escolhas, agem segundo a sua própria responsabilidade e acentuam a sua individualidade”* (JARVIS, 1995: 12).

Em traços gerais procuramos neste capítulo apoiar a construção do conceito de formação nas principais teorias explicativas da aprendizagem, reconhecendo, no entanto, que o sujeito, enquanto ser social, se constrói em interacção com o meio que o rodeia, com os outros, com os acontecimentos vivenciados em múltiplos contextos: formais ou informais, familiares, profissionais e sociais.

2.2- A formação como processo de socialização

Se adoptarmos como ponto de partida que no processo de formação, feito ao longo do tempo, se entroncam história pessoal e contexto social, é condição indispensável ao indivíduo como um todo, experienciar factos, acontecimentos, relações consigo, com os outros, com as coisas.

Dentro da Psicologia, não existe unanimidade relativamente ao termo socialização e, de um modo geral, a dicotomia tradicional assenta em dois modelos do processo de socialização e cada um deles ligado a um conjunto específico de suposições sobre a natureza humana. Assim, numa perspectiva psicogenética, mais particularmente a propósito da estruturação do eu infantil, a socialização definida como a integração progressiva das crianças e adolescentes em meios sociais cada vez mais alargados, traduz-se num processo de configuração e modelagem. Entendida apenas como um processo unilateral de inserção do sujeito num determinado meio social, *“como um processo de forjar em cada criança mais um produto em série, esta encontra-se socializada se se sentir ou se estiver adaptada, se possuir comportamentos ou se adquirir condicionamentos, se se identificar com papéis”* (SANTOS,1987:13), é mais do que evidente o sentido de adestramento, de estaticidade da vida social.

Referenciada a modelos explicativos estáticos é dentro da Psicologia Social que aparece um movimento que vem valorizando a pluridimensionalidade do processo de socialização, considerando fundamentais as suas relações com a construção da personalidade e com o papel activo que o sujeito desempenha no seu próprio desenvolvimento social. Podemos considerar por exemplo a concepção dada por PEREIRA E JESUÍNO (1985:16) sobre a socialização. Para estes autores, ela é um processo de trocas interpessoais que actualizam aspectos do sistema cultural e afectam o sistema social em que se verificam. Valorizando, sobretudo as trocas interpessoais, os autores entendem-nas como uma cadeia de acontecimentos que contemplam toda a vida do indivíduo.

A socialização é então concebida como sociogénese ou seja a *“génese do desenvolvimento no sujeito, da capacidade de interagir, de se tornar personalidade, de desenvolvimento recíproco, já que se trata de interacção e não de inter-reacção”*(SANTOS,1987:12). Considerar esta perspectiva de socialização, enquanto interacção desenvolvvente, é de facto colocarmo-nos no pólo oposto da socialização

enquanto adaptação, seja esta adaptação entendida como condicionamento ou como identificação. Resumindo importa compreender que a socialização não pode continuar a perpetuar a imagem do meio «socializador» e do sujeito «a socializar» como entidades separadas e desigualmente envolvidas no processo. Tem de se renovar e concretizar a imagem de socialização como um processo interactivo, com elementos igualmente competentes, obviamente a níveis diferentes.

O processo de socialização, inscrito em todos os momentos da vida quotidiana, torna possível a transformação de um ser biológico em um sujeito de uma determinada formação social, de uma determinada cultura.

Parece importante fazer algumas considerações a respeito de dois vocábulos principais: cultura e interacção. O conceito de cultura tem sido alvo de polémica e diferentes interpretações e abordagens científicas. Genericamente surgem dois grandes paradigmas conceptuais: o paradigma estruturalista de cultura e o paradigma culturalista ou do relativismo.

O primeiro tendo como suporte as correntes marxistas e neo-marxistas, e ao colocar ênfase nas desigualdades sociais e culturais, contribui para uma definição materialista de cultura, correndo o risco de reduzir a cultura a uma luta de classes. O paradigma culturalista aparece como reacção ao pensamento racional iluminista, tentando explicar as diferentes sociedades e as diferenças dentro delas.

Falar de cultura é também falar de culturas ou sub-culturas e do confronto que daí necessariamente resulta. Em qualquer sociedade, a relação entre os subgrupos sociais e culturais implica uma relação entre cultura dominante e culturas dominadas. Os contornos da chamada cultura dominante podem definir-se pela caracterização do grupo social de referência, pela sua relação de apropriação dos meios de produção e pela sua posição nos agentes formais e institucionais de reprodução de valores, papéis, significados, saberes.

Toda a sociedade possui modos apropriados ou necessários de pensar, agir e sentir. Usada dessa maneira a «cultura» refere-se à totalidade do que aprendem os indivíduos como membros da sociedade. A citadíssima definição de TYLOR (1871) indica-lhe a amplitude: "*A cultura é um conjunto complexo que engloba os acontecimentos, as crenças, a arte, o direito, a moral, os costumes e todas as outras aptidões que o homem adquire enquanto membro de uma sociedade*"(in HELMAN,1994:22).

A noção de cultura encontra-se então associada a uma determinada sociedade, bem localizada, e a cada indivíduo integrado numa organização social. De certa forma a cultura pode ser considerada como um processo através do qual os indivíduos percebem, compreendem e aprendem a viver enquanto membros de uma sociedade em particular. A definição de ROCHER, referida por CORTESÃO (1993), como um *"Conjunto interligado de maneiras de pensar, agir e sentir, mais ou menos formalizadas, que sendo apreendida e partilhada por uma pluralidade de indivíduos, servem de uma maneira simultaneamente objectiva e simbólica, para organizar essas pessoas numa colectividade particular e distinta"* ressalta a dimensão interactiva dos fenómenos sociais. Com efeito é a interacção entre o sujeito e a cultura que torna permeável o individual e o social, a personalidade e a cultura.

À medida que interage com os restantes elementos do grupo, cada indivíduo assimila a cultura que lhe é legada, tornando-se um ser cultural, *"o homem é homem porque partilha com os outros uma cultura comum, uma cultura que inclui não só os elementos da sua geração como também os das gerações passadas e aqueles que ainda não nasceram"* (WORSLEY, 1983:203). O carácter aprendido, partilhado e cumulativo da cultura põe em destaque a relativa independência da mesma em relação ao império da Biologia, fazendo da cultura um processo alheio a qualquer transmissão genética. A herança cultural humana, não se transmite biologicamente, assim; o que se perde em garantia de segurança dada pela Natureza é compensado pela vantagem de uma maior plasticidade.

A capacidade humana de comunicar através de símbolos e de partilhar significados está na base da dimensão interactiva que caracteriza o relacionamento social. De facto as pessoas não herdam os seus hábitos e crenças, habilidades e conhecimentos; adquirem-nos durante o percurso das suas vidas, num processo contínuo de socialização. Com efeito, é através de mecanismos de socialização e endoculturação que a cultura se transmite e que o indivíduo «aprende» a ser membro da sociedade.

Desta forma faz sentido questionar através de que mecanismos é levada avante a socialização. Efectivamente à medida que vai assimilando valores e normas, adoptando atitudes e comportamentos, aprendendo técnicas e práticas, através dum «complexo processo de reciprocidade e reflexão», o indivíduo identifica-se com eles, realiza a sua interiorização. Cada indivíduo interioriza na consciência a multiplicidade de significados do mundo social, *"estabelecendo uma certa simetria entre o mundo interior e o mundo social externo"* (BERGER, 1975:96). Assim a interiorização está na base de uma

apreensão do mundo enquanto realidade social significativa, e que começa conforme refere JOSSO (1991:34) *“quando o individuo toma a seu cargo o mundo no qual os outros já vivem”*.

Apesar de ser particularmente marcada e intensiva na infância e adolescência, período de génese da individualidade social, a socialização não termina com a entrada na vida adulta. Segundo LESNE (1984:22) *“uma vez passado esse período intenso de socialização, constituído pela infância e pela juventude, o adulto prossegue ainda a sua socialização toda a vida”*, observando-se a sua permanência nas duas fases que se seguem à adolescência:

- na idade da vida activa, a sociedade exige dos membros que se mantenham actualizados face à evolução dos meios e técnicas de produção; daí, *“a formação de adultos pode ser vista como uma instância de socialização (...) em que se realiza uma aprendizagem social ou um reequilíbrio das aprendizagens anteriores”* (LESNE: 23)
- na idade da velhice, na altura da reforma, em que a pessoa deve readaptar-se à sociedade e descobrir novas maneiras de nesta se inserir.

A visão funcionalista da sociedade leva alguns teóricos a definirem a socialização como *“um processo através do qual o individuo é integrado (por intermédio da internalização de regras, valores, hábitos, crenças) numa sociedade essencialmente harmónica”* (MÓNICA, 1978:19). Raramente os estudos sobre a socialização levam em linha de conta o problema do poder. A perspectiva conflitual, defende que a socialização é fundamentalmente *“a sujeição das classes dominantes e a adopção, ao menor custo, das práticas sociais convenientes à reprodução da ordem vigente”* (ibidem). A questão do controlo social tem conexões importantes com a explicação da ordem social e da mudança. WORSLEY (1983:492) define-o como *“o processo que, no interior dos grupos sociais, funciona de forma a impedir a violação das leis sociais”*, contribuindo para a conformidade de comportamentos, valores e normas estabelecidas.

Althusser introduz o conceito de reprodução social como a necessidade que qualquer formação social tem de perpetuar as suas próprias condições de produção, trata-se de reproduzir, não só os indivíduos, mas as relações sociais entre eles.

É no contexto social e cultural envolvente que se inserem as grandes instâncias da socialização: a família, a igreja, o grupo de pares, a escola, o trabalho, as empresas, os

sindicatos. Com muita importância surgiram, fora do âmbito da unidade doméstica, instituições especializadas de carácter educativo, capazes de completarem o seu papel formativo, contribuindo fortemente para a interiorização de valores, de representações e de mitos, formação de atitudes sociais, acabando por assumir a formação integral do indivíduo.

Após a transição e a libertação do círculo familiar, a escola surge como agente público e oficial de socialização. Nesta perspectiva, tomam lugar de relevo autores como BORDIEU e PASSERON que desenvolvem as teorias da reprodução social e cultural, realizadas sobretudo através da escola e da família.

Conceptualizada como um espaço formal, na medida em que transmite determinados conhecimentos e valores e que credencia a educação, os autores ao considerá-la como *“um instrumento de domínio de classe, não como uma agência neutra de uma socialização neutra, mas como uma instituição fundamentalmente conservadora, (...) através da inculcação da cultura das classes dominantes e da ideologia que legitima o seu poder”* (MÓNICA, 1978:32), ressaltam o seu papel como perpetuadora do sistema de classes, como agência de controlo social, capaz de contribuir para a reprodução e legitimação da ordem social. Apontada como um instrumento de manutenção e até de agravamento das diferenças sociais e tendo subjacente uma visão pessimista da transformação escolar, os autores referem que a *“escola puerocêntrica mais não faz que perpetuar a sociedade existente. Importa criar uma escola sociocêntrica que critique a sociedade actual e prepare a construção de outra diferente”* (ROCHA, 1988:91).

Atendendo ao impacto que os factores políticos e ideológicos produzem na educação e num certo tipo de escola, detêmo-nos por momentos, no contexto de uma estrutura social de um sistema político particular. A ideologia salazarista marcada por uma concepção de Estado *“onde se encontravam harmoniosa e organicamente representados os interesses económicos, sociais e morais dos diversos estratos da população”* (TORRALBA, 1989:172) conduziu a uma visão da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável e a uma concepção do papel da escola como mecanismo de veiculação das ideias e propósitos do poder. Num tempo em que o ensino se revestia de um forte carácter ideológico, a escola *“não se destinava a servir de agência de distribuição ou de detecção do mérito intelectual, mas sobretudo de aparelho de doutrinação”* (MÓNICA, 1978:133). O papel da escola, como uma importante agência

de controlo simbólico, reflectia, legitimava e reproduzia, os princípios dominantes que traduzem as relações de poder e os princípios de controlo da sociedade.

Entendendo a estratificação social como algo de «natural e eterno», os governantes do regime salazarista apostaram num sistema de ensino fortemente discriminatório, explicitando, mesmo, a funcionalidade reprodutora do processo escolar. Dos muitos exemplos citemos Marcelo Caetano (1928), que associando mérito individual e classe social, afirma: *“Uma criança inteligente, filha de um operário hábil e honesto, pode, na profissão do seu pai, vir a ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado, pode vir a fazer parte do escol da sua profissão e assim, (...) seleccionado pelo professor primário para estudar ciências para as quais o seu espírito não tinha a mesma preparação hereditária que tinha para o ofício, não passaria nunca de um medíocre intelectual”* (in MÓNICA, 1978:137). Desta forma, a escola, quer através de conteúdos presentes nos manuais (Deus, Pátria, Família) «trilogia inquestionável da educação nacional», quer através de uma prática pedagógica caracterizada pelo autoritarismo e repressão com ênfase na repetição e memorização, transmite as ideias legitimadoras da ordem social: hierarquia e ordem *“na família o chefe é o pai”*; mando e obediência *“as mulheres não compreendem que não se atinge a felicidade pelo prazer, mas sim pela renúncia”*; discriminação sexual *“as grandes nações deveriam dar o exemplo, conservando as mulheres no lar”* (BELO, 1987:266). Deste modo poderemos dizer que a escola salazarista era uma escola ritualizada porque a ritualização assegurava, por um lado, a transmissão da ordem expressiva e, por outro, a transmissão da ideologia totalitária. Através dos rituais relacionavam-se os valores e normas da escola com os valores e normas do grupo social dominante. Questão central na forma como as raparigas são socializadas a escola tem um contributo fundamental para o processo de diferenciação sexual e social, atribuindo às mulheres funções sociais específicas. O papel social destas devia ser exercido na família, no sentido em que esta era entendida como *“fonte de conservação e desenvolvimento da raça, como base primária da educação”* (artigo 11.º da Constituição de 1933).

Se o passado corresponde a uma concepção de escola preocupada sobretudo com a instrução, isto é, com a aquisição de conhecimentos, e com uma socialização alicerçada na versão conformista, o facto é que a nova realidade educativa impõe objectivos de desenvolvimento pessoal e social. No entanto, apesar do discurso se ter tornado democrático, continuamos a assistir na Escola e mais propriamente nas práticas pedagógicas, a uma valorização da cultura dominante incompatível para os indivíduos

situados nas camadas inferiores da estrutura social. Na verdade, não são geralmente consideradas, nas propostas educativas, as necessidades, interesses e culturas de diversos grupos minoritários (etnia, classe social) : *“A escola transmite apenas a cultura considerada escolarmente digna e que assim acabará por vir a ser considerada a única socialmente válida”* (FORMOSINHO,1983:3).

Tomando parte no aumento das características hegemónicas da cultura dominante e, por conseguinte no esmagamento simbólico das culturas minoritárias, podemos então admitir que *“ a escola longe de ser neutra, foi na realidade sempre usada como um instrumento ideológico”* (CORTESÃO,1988:148), inculcando normas, modelos e arquétipos de formação que permitem ao indivíduo encaixar-se no lugar que a sociedade lhe destinou. Desta forma se a escola monocultural considera a diversidade de culturas como uma barreira à homogenização ou nivelamento cultural, a escola intercultural acolhe a diversidade de culturas como uma riqueza para o processo ensino/aprendizagem.

Por oposição às concepções deterministas e na medida em que a actual escola se caracteriza precisamente pela heterogeneidade social e cultural e pela diversidade de valores, surgem perspectivas que reclamam a necessidade de conceber a escola não só como um espaço social de aprendizagem, de acomodação, mas sobretudo como potenciadora da aprendizagem da autonomia e do desenvolvimento de capacidades para a criação de um espírito crítico. Nesta linha aponta-se para um novo paradigma designado de crítico ou radical, concebendo a escola *“não apenas local de reprodução sociocultural, mas também lugar envolvido em contestação e luta”*(AFONSO,1988:43). Ao assumir claramente a sua função de socialização transforma-se como refere o autor *“num espaço de problematização e de confronto de diferentes valores e visões do mundo”* (ibidem).

Classifica-se por vezes a extrema variedade dos grupos sociais segundo os critérios da intimidade dos membros e da natureza das actividades. Num dos pólos colocam-se os grupos primários ou coesos, cujos membros se conhecem, têm contactos frequentes existindo uma extrema fidelidade ao grupo. No outro pólo, os grupos secundários essencialmente formados com vista a objectivos determinados.

Concebida a família, como uma força social, FULLAT (1988) reconhece a função dialéctica exercida pela família enquanto instância mediadora na formação da pessoa. É sobretudo, através da incorporação de características possuídas e cultivadas pelo grupo familiar, no contacto permanente com os «outro significativos» que se

adquire uma dada identidade social: *“é a inserção numa dada família, definida por um património peculiar (económico, cultural, social e simbólico), que confere ao indivíduo as suas coordenadas sociais, (...) que ele se produz socialmente”* (VIEIRA,1993:13). Com propósitos educativos alargados, a família é o espaço onde as pessoas aprendem com a experiência, com os modelos, com a interação.

Na sua condição de grupo social e ao constituir-se como uma identidade dinâmica, a família não teve sempre o mesmo significado, nem cultivou idênticos valores. O modelo tradicional marcado pelo meio e cultura rural, de tradição cristã, assumia a totalidade das funções sociais: transmitia a vida, comunicava as tradições, o saber científico, técnico, artesanal assim como os valores sociais e éticos. A família idealizada do salazarismo reflectia e reforçava as condições da estrutura social: regime rígido e hierárquico das relações familiares; os papéis e condutas próprias do casal, *“o pai, provedor do lar, e a mãe, cuja principal ocupação consistia em cuidar da casa”* (MÓNICA,1978:275); os papéis ideais das raparigas que reproduziam a função subordinada das mulheres, traduzida na prática pela substituição das mães em muitas tarefas. Desta forma a família desempenha um papel importante na inculcação de esteriótipos de feminilidade e masculinidade.

À medida que as ligações à família entram num processo de reestruturação, mais ou menos profunda ou dramática, ocorrem mudanças nos domínios da existência corporal, cognitiva, social, emocional, que implicam necessariamente a experimentação de papéis e a aprendizagem de novos comportamentos.

Neste processo existencial, o grupo adquire uma função central junto dos indivíduos que vivem uma problemática comum no que se refere à emancipação da autoridade parental e à procura de um estatuto e da identificação sexual. Fornecendo um espaço relacional capaz de responder às necessidades emocionais, permitindo retomar a confiança em si próprio, desenvolver novas relações consigo e com os outros, adquirir uma representação de si e de um sentido do seu valor, os pares *“oferecem oportunidades genuínas de crescimento, contribuindo para o processo de autonomia e identidade”* (SOARES,1990:99).

Deste modo, o grupo permite ao adolescente comparar os seus comportamentos e competências com os dos seus semelhantes em idade e estatuto social. Neste contexto, a atitude conformista face aos pares explica-se quer por um *“desejo de originalidade marcada pelo distanciamento em relação ao passado e aos pais, quer pela procura de*

uma identidade que não se pode adquirir, senão através de novas identificações” (REYMOND-RIVER,1977:166).

Os grupos de pares constituem quer espaços de aceitação para a partilha de valores, normas, linguagem, modelos de comportamento, quer espaços de crítica, de estruturação/desestruturação de novos valores, contribuindo simultaneamente para a construção de indivíduos singulares como representativos do todo social.

Na educação de adultos a pertinência do conceito de socialização manifesta-se tanto no campo das práticas pedagógicas como também nas políticas de formação em contextos laborais. Com efeito a prática de formação de adultos reveste-se de características específicas, não tanto *“porque o adulto possua conhecimentos, uma experiência, atitudes diferentes das crianças (...), nem porque procure mais directamente, talvez, a utilidade ou interesse da formação que recebe, mas sim sobretudo porque esta formação tem, para ele, um significado social profundo. Permite-lhe agir ou favorece a acção, a partir da sua real inserção social”* (LESNE,1984:26).

A compreensão da dinâmica das situações formativas tem levado ao desenvolvimento da formação em contextos laborais, procurando aprofundar a análise e reflexão em torno das experiências práticas. Daí o distanciamento dos processos escolarizados de ensino identificados com o sistema escolar e a sua aproximação/identificação com modelos que se reconhecem na própria pessoa características para se tornar sujeito e agente da sua própria socialização (Lesne,1984:23).

À concepção utilitarista da formação, como «tampão contra o desemprego», assiste-se actualmente ao desenvolvimento de mecanismos de interconexão entre formação e trabalho. Assim o essencial da actividade formativa passa-se no mesmo local que o da produção. A novidade encontra-se, como refere DUBAR em *“construir articulações originais e eficazes entre uma lógica «escolar» de apropriação de saberes e uma lógica de «aprendizagem no trabalho» fazendo das situações de trabalho - e dos problemas reais encontrados no trabalho - «situações formativas interdisciplinares”* (1990:53). A integração ajustada do processo formativo no seio do processo produtivo supõe que sejam ultrapassadas as clivagens particularmente fortes entre teoria/prática, geral/profissional, saber/saber-fazer, escola/trabalho. Desta forma os espaços e tempos de trabalho apresentam-se como produtores de qualificações, de saber e saberes-fazer, constituindo-se como momentos fortes *“a entrada na empresa, as mudanças de posto*

de trabalho, as promoções, os tempos de modernização, as mudanças técnicas” (CANNAC,1985 citado por LESNE,1990:162). Na medida em que apostam na transformação das práticas e num trabalho mais reflexivo, os contextos de trabalho assumem-se como organizações qualificantes (ZARIFILAN,1992), isto é, permitem uma aprendizagem que não seja de repetição ou reprodução, mas de compreensão das situações singulares que potencialmente permitem generalizações.

O contexto de trabalho apresenta-se assim como potência de formação ou com dimensão formativa, permitindo numa lógica recursiva que os saberes formalizados se confrontem com a prática e que os saberes práticos se formalizem. Assim, a um sistema de formação informado pelos objectivos organizacionais, estruturado em torno de uma racionalidade técnico-funcional da formação, contrapõe-se a valorização da capacidade de promoção de aproximações sucessivas entre os objectivos e interesses das organizações e dos actores. Esta tendência, a sedimentar-se no terreno, passará como refere CORREIA(1991:120) pela *“afirmação de modelos construtivistas (...) onde se interligam actividades informacionais, actividades interactivas e actividades produtivas”*.

De resto a formação de adultos no meio profissional está de tal modo relacionada com esse meio que *“ele a impede, a neutraliza ou, pelo contrário a favorece”* (MUCCHIELLI,1981:21). O significado que o profissional atribui à sua própria formação depende do ambiente profissional, da natureza das relações humanas dentro da instituição onde trabalha.

A formação aparece quer como um momento de forte socialização, produtora de identidades profissionais, como também um «espaço de tempo» de libertação e de desenvolvimento individual, permitindo, como refere LESNE *“tornar-se sujeito da sua própria socialização-formação e agente de socialização-formação das outras pessoas”* (1984:34), num processo que designa por “socialização silenciosa”(ibidem:196).

Reconhecendo o papel da formação instituída, as pessoas como sistema aberto, formam-se e desenvolvem-se, num determinado contexto pela acção dos outros e do meio sobre si, e pela acção deles próprios sobre os outros e sobre o meio, remetendo-nos para um conceito de formação ligado às práticas sociais, através de uma história pessoal e social.

É fundamental percebermos que se trata de um processo dialéctico realizado pela pessoa e intimamente relacionado com a interpretação que confere aos acontecimentos

vivenciados nos contextos familiares, escolares, organizacionais, culturais, que marcam o percurso pessoal.

Neste sentido podemos admitir que à formação de adultos se acrescenta uma outra dimensão, pessoal e individual, reconhecendo em cada pessoa a capacidade para o desenvolvimento das suas potencialidades, para a reflexão e actuação, para a capacidade de iniciativa, de tomada de decisão. É a procura desta competência de formação/autoformação, como processo que se enraiza no próprio sujeito, que procuraremos aprofundar no próximo capítulo.

2.3- A formação como processo de apropriação, projecto e sentido de vida

Num tempo em que as práticas formativas se multiplicam e institucionalizam para além do campo profissional, a formação figura como um dos grandes mitos do nosso século: *“forma-se para a participação associativa, para a responsabilidade sindical e política, forma-se como consumidor, como locatário, como pais”* (FERRY,1983:31)

Assim impõe-se com evidência a ideia de uma formação com base numa acção organizada, que responde a todas as interrogações e angústias dos indivíduos ou grupos, ultrapassados por um mundo em constante mutação, adquirindo um sentido activo para o formador ou instituição de formação e passivo para as pessoas em formação. Na realidade a formação parece ter sido enformada por uma racionalidade predominantemente técnica, prosseguindo objectivos, conteúdos programáticos, metodologias e normas de avaliação, características de uma lógica consumista ou aditiva.

Entendida como *“...um processo global que implica as diferentes dimensões da vida e que acompanha o curso da vida”*(JOSSO,1991:60), os autores escolhidos abordam a formação como um processo dinâmico, apresentando como ponto comum o papel decisivo que o sujeito, por um processo de apropriação pessoal, joga na sua formação. Neste sentido a reflexão sobre a formação, a reflexão sobre a formação fundamentalmente no processo, nas pessoas e nos contextos.

Analizada enquanto «relação humana» e realçando a valorização do esforço pessoal, que nos interessa os contributos de Rogers. As implicações da terapia centrada no paciente no domínio da educação opera-se quando Rogers propõe um modelo de apropriação pessoal do conhecimento. Tendo por base um ensino centrado no aluno aponta algumas hipóteses, sem dúvida paralelas às da terapia centrada no paciente, enunciando-as da seguinte forma:

- *“não podemos ensinar outra pessoa directamente; apenas podemos facilitar a aprendizagem; uma pessoa aprende significativamente apenas aquelas coisas que apreende como ligadas à manutenção e desenvolvimento da estrutura do ego”* (1974:381-382).

Ao colocar ênfase no pulsional e individual, introduz na educação a noção de «não directividade» *“deixar a pessoa ser ela própria sem interferências estranhas”*, conceito radical de não directividade, que pressupõe a negação do efeito da educação e da influência social. Regra geral, é entendida como *“a atitude que visa ter em conta e dar o máximo relevo à pessoa que está a ser educada, mediante a máxima atenuação da autoridade educadora, mas não da sua personalidade”* (ROCHA,1988).

A pedagogia não directiva de Rogers, que nada tem em comum com o deixar fazer ou não intervenção, centra-se no desenvolvimento original e peculiar da pessoa em formação, assente na presença de uma capacidade latente de auto-reorganização. A libertação deste potencial pode ser feita mediante um certo número de condições oferecidas por um facilitador que procura não influenciar o educando, respeita a capacidade da pessoa ou do grupo para regular os seus problemas, está atento e aceita todas as atitudes e sentimentos, deixando à pessoa ou ao grupo a escolha das decisões.

Este processo implica, como refere mais adiante, *“a expansão e a maturação de todas as potencialidades de uma pessoa. Implica coragem de ser (...) quando o indivíduo se torna livre interiormente, escolhe esta vida plena como processo de transformação”* (1961:174). Como consequência apela para o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, da expressão livre e integral de todas as suas capacidades, da reflexão e actuação do indivíduo com o universo que com ele interage.

Rogers resume todas as suas experiências nesta afirmação muito simples: *“a minha experiência mostrou-me fundamentalmente, que todos os homens têm uma orientação positiva”*. Para situar esta visão positiva das pessoas uma outra descoberta o ajudou: não há nada fixo na vida, a sua melhor qualidade é um processo de fluidez e de mudança.

Assente numa reflexão pragmática sobre a psicoterapia a sua obra sublinha uma concepção dinâmica da formação, com um enfoque na capacidade do ser humano para ascender a uma individualidade autónoma e criativa.

Particularmente útil em contextos de formação de adultos são as contribuições de Paulo Freire. Nascido em 1920 no Recife, deve a sua inserção no âmbito da História da Educação ao seu trabalho teórico e prático no domínio da educação de adultos. Desde cedo tomou contacto com a pobreza e miséria das populações do nordeste brasileiro, onde desenvolve o seu método de alfabetização, cujo êxito deu origem ao seu alargamento a todo o Brasil.



Falando dos pressupostos que sustentam a concepção de alfabetização, usada num contexto de democratização da vida política escreve: *"a condição normal do homem consiste não só em estar presente no mundo mas a fazer parte dele (...), o homem deve estabelecer relações com o mundo, e através de um jogo de criação e recriação a partir do mundo da natureza construir uma obra cultural"* (JOSSO, 1991: 60). No movimento de alfabetização-conscientização Freire defendia, mais do que ensinar a ler e a escrever, a promoção de uma atitude crítica permanente demonstrando a viabilidade prática do processo dialogal como fonte de libertação do homem. É essa consciencialização, conceito fundamental do pensamento do autor, definido *"como um processo mediante o qual, na relação sujeito-objecto, o sujeito adquire a capacidade de captar de forma crítica a unidade dialéctica entre o eu e o objecto"* (1986:36) e que se identifica com a «acção cultural para a liberdade» que fará o homem descobrir-se como sujeito de transformação da história: *"será ela também a fazer com que o homem se encare como ser- para-si e não como ser-para-outro"* (1975:87), tendo este «para» o sentido de «submetido a».

Para romper com a relação opressores-oprimidos que age por imposição de ideias, propõe uma tomada de posição crítica perante o mundo criada através do diálogo e não do endoutrinação, exprimida na *Pedagogia do Oprimido* como *"...o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para o inquirir, não se esgotando na relação eu-tu"* (1975:113) que leva Paulo Freire a rejeitar uma concepção mecanicista da alfabetização, tornando os homens mais conscientes da sua dignidade de sujeitos transformadores do mundo. Assim, a alfabetização vai para além de uma aprendizagem técnica, ela será como cita JOSSO (1991:60) referindo-se a este autor *"um acto criador susceptível de conduzir a outros actos criadores (...) pela qual o homem deixando de ser um ser pacífico (...) poderá desenvolver em si a impaciência a vivacidade, características das situações de indagação, invenção e reivindicação"*.

Influenciado por pensadores como Hegel (problemática da consciência) e Marx (crítica do capitalismo), desenvolve um conceito de educação inseparável do de liberdade, ressaltando por várias vezes a concepção ontológica do ser humano a ser sujeito, ou seja ser de crítica e de reflexão cuja vocação é humanizar-se. Acima de tudo Paulo Freire é um educador preocupado em possibilitar às pessoas um modo crítico de estar no e com o mundo, pelo que a tomada de consciência, a reflexão e acção se convertem nas ideias força do processo educativo. Na *Pedagogia do Oprimido* afirma que a *"acção torna-se autêntica práxis se o saber que dela resulta se faz objecto de*

reflexão crítica” (1975:73), insistindo em que não há consciência fora da práxis, fora da unidade reflexão-acção.

Paulo Freire não quer ensinar, no sentido de uma mera transmissão de conhecimentos que tende a absolutizar a ignorância do outro em favor da sabedoria do professor, não por questões de índole meramente didáctica, mas porque tal procedimento estaria em frontal oposição com a visão geral do mundo e do ser humano. A oposição «educação bancária/educação problematizadora» é a trave mestra do seu pensamento e dá o tom a muitos dos seus escritos. Como o nome indica, «a educação bancária» tem como principal objectivo depositar «pacotes de conhecimentos» na mente dos alunos, partindo do princípio de que eles estão perante o professor como um recipiente vazio que é preciso encher. O educador sabe, o aluno ignora; o primeiro dá, entrega, transmite, e o segundo assimila passivamente.

Nas palavras de PAULO FREIRE (1975:96) *“em lugar de comunicar-se, o educador faz «comunicados» e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem (...) a única margem de acção que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (...) no fundo, porém, os grandes arquivados são os homens (...)*. Como é evidente, os objectivos que estão subjacentes a esta concepção reflectem um modo de estar na vida: a domesticação social e a reprodução das relações de domínio. A este tipo de educação *“em que ditamos ideias, não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas”*, que inibe a capacidade de acção e criação do homem, é na opinião de Paulo Freire uma concepção «necrófila» da educação.

Depois de caracterizarmos a educação apelidada de «bancária» e «domesticadora», não se torna difícil vislumbrar as características da sua oposta - «educação libertadora problematizadora». É no caso da alfabetização que a fórmula de co-educação encontra o seu campo de aplicação mais vasto.

Começando por negar a dicotomização educador-educando, as relações verticais de autoritarismo são agora substituídas pelas horizontais, assentes na democraticidade. Naquilo que o autor chama «a educação consciencializadora», a relação de diálogo indispensável ao despertar dos indivíduos, estabelece-se por ocasião de uma acção e de uma reflexão levadas a cabo em comum. Afirmando que a educação é *“ um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”* (1975:60) e que visa *“ a problematização do mundo do trabalho, das obras (...) das ideias (...) que resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus*

criadores” (1975:61), é ela que possibilita à pessoa uma inserção crítica na sociedade em que vive, para que não se torne mero espectador do que se passa na vida.

É com base neste princípio, expressa na frase que repete incansavelmente *“ninguém educa ninguém - ninguém se educa a si mesmo - os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”* (1975:79) que este autor desenvolve um conceito de formação inseparável do de liberdade, fundado numa concepção de pessoa humana como «ser de procura», cuja vocação é humanizar-se.

Mais globalmente, a formação apresenta-se como refere JOSSO (1991:60) como *“uma passagem de uma consciência primária ou fanática, que se crê superior aos factos (...) ou de uma consciência mágica (...) que seria dominada por um poder superior, a uma consciência crítica capaz de estabelecer relações lógicas e circunstanciais entre os factos, utilizando uma reflexão analítica e organizada”*.

Apesar dos condicionalismos sócio-políticos nortear a obra de Paulo Freire, a educação é concebida como um processo que facilita a humanização e conscientização da pessoa para sair da alienação para a condição de liberdade.

Apesar de se reconhecer ao conceito de formação uma dimensão dinâmica, de criatividade e abertura à experiência, raramente é entendida do ponto de vista do sujeito. LHOTELLIER propõe-a como uma dimensão característica da pessoa, ou seja: *“a capacidade de transformar em experiências significativas os acontecimentos quotidianos (...) com vista a um projecto pessoal e colectivo”*, implicando um trabalho sobre si mesmo, sobre as representações e condutas, acabando por se transformar num acontecimento inelutável. Neste caso não é qualquer coisa que se possua, que se adquira, mas uma capacidade ou função que se cultiva e que se pode desenvolver: não é do domínio do ter mas do ser.

Honoré foi um dos investigadores que tentou uma conceptualização da formação no seio das ciências humanas. Quando desenvolve a sua problemática da formação, o autor sublinha a importância desta para aqueles que a vivem; *“as experiências de formação ganham sentido na história pessoal de cada um, articulam-se com as outras e preparam experiências futuras”* (HONORÉ, 1977, citado por JOSSO, 1991:64).

Considerando as modificações económicas e sociais que se têm vindo a produzir nos últimos anos, somos confrontados com um conceito de formação ligado às práticas sociais, como gerador de desenvolvimento pessoal, de expressão das potencialidades do sujeito.

O formador, mais do que uma autoridade baseada no saber, como reserva de conhecimentos, tem o papel de tornar o «formando» autor da sua própria formação. Referindo-se a HONORÉ (1977), CHENÉ escreve “ *o formador trabalha numa obra comum de «compreensão, de significação, de renovamento, por vezes de criação»*” (1988:89), favorecendo a expressão do sentido que a pessoa em formação dá às suas aprendizagens.

Limitando o espaço e tempo de formação às experiências inseridas em actividades educativas, a sua teoria da formação é uma «teoria da criação e da elaboração do projecto» assente no pressuposto de que a formação é *«uma propriedade evolutiva dos seres conscientes, na sua história individual e colectiva»*.

A originalidade de HONORÉ reside no facto de definir a formação numa relação evolutiva que se estabelece num percurso de exterioridade-interioridade-exterioridade (ou objecto-sujeito-objecto). Por exterioridade designa a situação e o produto. Por interioridade entende o sujeito sentindo, agindo e utilizando a sua capacidade de reflexão. No entanto, a relação dialéctica que se estabelece entre estes processos não permite diferenciá-los tão claramente. Desta forma, a formação que tende a intensificar a expressão das possibilidades de reflexão, de criação, de construção de saberes críticos, capaz de mobilizar várias estratégias, momentos e espaços é acentuada por HONORÉ (1992) quando a desenvolve como uma actividade permanente e fundamental de abertura à existência, como um processo de interrogação permanente sobre o sentido de tudo o que fazemos, sobre a globalidade da existência.

Desta forma a actividade reflexiva implica uma actividade de formação pelo conhecimento que arrasta sobre os fenómenos evolutivos e sobre as possibilidades de acção que ela suscita. A propósito da reflexão sobre a prática HONORÉ (1984) entende que transforma sempre a prática, porque põe em jogo o duplo processo de diferenciação e activação do sentido: a prática torna perceptíveis elementos da situação; é uma actividade «situada» no campo da identidade e da diferença; faz da ruptura um elemento significativo.

Não limitando o tempo e espaço da formação às experiências educativas, DOMINICÉ interroga a «relação entre a acção educativa e a formação de adultos» tornando o adulto actor e sujeito da formação, tanto no quadro das instituições educativas como nos períodos de vida socialmente definidos como formadores.

Ao iniciar a problemática da formação através da avaliação das actividades educativas, privilegiando a função de regulação da avaliação em oposição à avaliação

centrada na realização dos objectivos de um programa ou na produção do sujeito. DOMINICÉ propõe uma deslocação do objecto tradicional da avaliação referindo: “já não é o efeito directo devido à acção educativa, mas a sua repercussão no processo de formação”(1988:53). Neste sentido “a avaliação podia torna-se formadora tomando por objecto o processo de formação (...) debruçando-se sobre o sujeito em formação”(1988:102), não sendo possível fora de uma leitura mais global da história do sujeito.

Afastando-se progressivamente desta problemática, o autor procura uma teoria da formação que engloba e insere a “acção educativa como um dos lugares e um dos momentos possíveis do processo de formação e com o qual não deve ser confundida” (AMIGUINHO,1992:31), pondo em questão a ideia corrente segundo a qual a formação se efectua em locais de índole educativa e de que só é «efectiva» na medida em que é sancionada por um certificado.

Procurando conceber o processo através do qual os adultos beneficiam de uma acção educativa para a sua formação, o autor questiona:

“Como conceber o processo através do qual os adultos se formam? A sua participação em actividades educativas ditas de formação contínua deriva de uma procura inerente a este processo? Noutros termos, se a formação de adultos é inseparável da sua história, qual é, para a sua formação, o significado dos cursos, das sessões, dos programas aos quais eles consagram períodos importantes da sua vida?” (DOMINICÉ,1984:75).

Questões pertinentes, presentes nos trabalhos de alguns autores e que têm procurado construir, como afirma NÓVOA (1988:115) «uma nova epistemologia da formação», tradicionalmente dominada por critérios técnicos e normativos. As investigações e a experiência de DOMINICÉ como formador de adultos têm demonstrado que “as situações educativas organizadas são apenas momentos possíveis de um processo mais globalizante de natureza apropriativa e reflexiva, por parte dos sujeitos que se formam” (DOMINICÉ,1990) que se inscreve e liga à dinâmica interna e à história de vida dos sujeitos. Por isso uma acção educativa não é automaticamente formadora:

“(...)mesmo quando uma acção educativa se revela formadora são, na realidade, os adultos que se formam. É evidente que toda a gente depende de apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação (...) está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socio-culturais e económicos, em que cada indivíduo vive. Mas não devemos desvalorizar o facto de que compete unicamente a cada adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação” (DOMINICÉ,1984, citado por NÓVOA,1988:13)

Nas palavras de DOMINICÉ, o percurso individual de formação decorre num processo global de socialização que faz do adulto o agente principal da acção educativa. Tomando a seu cargo a sua formação, permite-lhe actuar na sociedade como um agente de mudança, ou seja, *“tornar-se um actor que se autonomiza e que assume as suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem”* (JOSSO,1988: 49). Como alternativa a «acções» estruturadas em função de um paradigma escolar, baseada na lógica do «formar», com aposta em «modos de trabalho pedagógico do tipo transmissivo» (LESNE,1984), emergem processos diferentes de auto-formação, de análise crítica baseados na lógica do «formar-se», apostando em «modos de trabalho pedagógico de tipo apropriativo» (LESNE,1984) ou de «modelos centrados na análise» (FERRY,1983), apelativos à pedagogia da reflexão, ao questionamento das práticas, onde o formando se define como elemento estruturador da situação e a formação como trabalho de intervenção.

Daqui decorre que a proposta pedagógica feita por FERRY (1983) e MALGLAIVE (1990), é no sentido de que haja um outro discurso com vista a serem consideradas as múltiplas implicações das situações vividas como objecto de reflexão, em alternativa ao modelo tradicional de currículo, que permita uma pedagogia mais centrada na actividade autónoma dos formandos.

Desta forma e como realça SCHWARTZ, citado por DOMINICÉ (1979:20) a propósito da educação permanente, o seu objectivo primordial *“é a de trazer a cada um a tomada de consciência do seu poder como agente actuante, de desenvolver seres autónomos no sentido de se situarem e compreenderem o ambiente que os rodeia, de o influenciar e de compreender o jogo relativo entre a evolução da sociedade e de si próprio(...)”* ou seja deverá fazer apelo à autonomia do homem, reconhecendo-lhe um papel importante na apropriação de saberes.

Outra contribuição importante de DOMINICÉ para a ideia de formação diz respeito à articulação habitual entre o saber prático, construído pelas experiências quotidianas, e o saber teórico, adquirido nas situações formais de aprendizagem. A dicotomia entre espaços e tempos de formação e espaços e tempos de acção, situação típica de uma lógica escolarizante de formação, tem contribuído para o não reconhecimento de um saber prático e experiencial: *“o saber precede, antecipa e avalia (...) a formação dos conhecimentos elabora-se independentemente da experiência”* (DOMINICÉ, 1989:61). Desta forma a formação instituída continua a reconhecer os conhecimentos e as aprendizagens validados por um certificado, mas que como afirma BERGER (1991:235) *“os diplomas ou as aquisições escolares de um indivíduo não representam necessariamente a totalidade do potencial efectivo que cada indivíduo pode investir num projecto de vida pessoal, num projecto de vida profissional, ou num projecto de formação”*. Neste sentido parece importante recorrer à ideia de DOMINICÉ, quando refere que *“a experiência nutre a aprendizagem, mas ela cria-lhe também obstáculos. O que a experiência da vida permite aprender, comporta necessariamente os limites do seu próprio percurso”* (1989: 59).

De facto, como refere o autor, *“ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse fornecido por aqueles que detêm as formas secretas”* (1990:149), reconhece-se que o sujeito constrói saberes que decorrem de uma estreita ligação da sua história de vida com as experiências que consegue mobilizar: *“não acumula somente experiências diversas, mas nas situações múltiplas que encontra vai reelaborar de uma maneira contínua as experiências, rejeitando algumas, construindo novas, e por consequência construindo-se. (...) o que não é simplesmente um conjunto de conhecimentos mas um (...) saber”* (BERGER, 1991:239).

Por isso, como diz NÓVOA, torna-se necessário reconhecer que: *“a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos, ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas (...). Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”* (1991:23). A crise do modelo de trabalho taylorizado e rotinizado, onde se privilegia a relação do trabalhador com o posto de trabalho, a importância atribuída aos saberes experienciais, bem como a capacidade dos sujeitos para uma permanente mobilização dos saberes adquiridos, fizeram emergir novas práticas de formação na medida em que como cita BERGER (1991:237) *“uma relação de adequação entre a formação e a situação de*

trabalho dá lugar a uma relação de reutilização, em novas situações dos saberes anteriormente adquiridos”.

Segundo PELPEL (1989), teoria e prática não se opõem como dois estádios irredutíveis. Os modelos habituais de formação separam a teoria da prática, supondo que é a teoria que determina a prática por um processo de dedução, isto é, a aquisição de conhecimentos num determinado momento e a aplicação na prática num tempo mais longínquo. É portanto na valorização dos saberes práticos alicerçados, na experiência do quotidiano profissional, que as intervenções formativas adquirem sentido na medida em que por elas se aprende, atendendo ao seu significado e aos seus efeitos motivadores e desencadeadores de novas aprendizagens. Assim *“o saber não está organizado em unidades ou ligado a um objectivo preciso como nos catálogos de cursos ou seminários. Não há de um lado o saber do fazer e do outro o do ter ou ser”* (DOMINICÉ, 1990:155). Nesta perspectiva, uma postura sócio-pedagógica nos contextos de trabalho permite reconhecer-lhe uma intencionalidade formativa.

A interrogação teórica de «como conceber o processo através do qual os adultos se formam» e que está na base do seu interesse pela abordagem biográfica, enquanto instrumento de investigação-formação, permitiu considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas. Num texto intitulado «os processos de formação de adultos», e que confirma a importância da dimensão informal da formação, encontram-se como contextos experienciais designados formadores tanto a família de origem e o seu contexto socio-cultural, as actividades profissionais, o casamento, o nascimento de um filho, a pertença a grupos socio-culturais, os compromissos políticos e religiosos, como também as amizades, a doença, acontecimentos políticos e económicos, as mudanças do local de habitação ou de trabalho, as mudanças culturais. As aprendizagens escolares e a formação profissional de base são consideradas como aprendizagens de entre outras e não têm para alguns que uma importância secundária na sua formação (JOSSO, 1984: 89).

Da mesma forma que o método biográfico permitiu considerar um conjunto alargado de elementos formadores, ou seja aquilo que foi realmente significativo e formador para cada um na sua história de vida, o autor põe também em evidência as dimensões relacionais do processo de formação, no universo das relações familiares, no processo de autonomização relativamente à família, na escola e na vida profissional, enquanto *“tempos relacionais marcantes que ficam na memória e são dominados por uma bipolaridade de rejeição e de adesão”* (DOMINICÉ, 1988: 60).

Sem ser redutível a um processo relacional a formação como refere o autor, “*é feita da presença de outrem, daqueles que foi preciso distanciarmo-nos, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprendermos*” (ibidem). Neste sentido, a formação aparece como uma construção subtil e pessoal, como um projecto apoiado no postulado de que a pessoa dispõe de uma certa margem de liberdade que pode exercer na escolha dos seus actos, ainda que como refere BONVALOT (1984:157) “*esta liberdade seja limitada pela existência do inconsciente e da alienação*”.

Utilizado em várias profissões e fortemente conotado com o universo tecnológico e económico, o projecto inscreve-se igualmente na problemática do desejo. Enquanto objecto transitivo do desejo, a forma que toma este compromisso varia com o tempo e com as situações encontradas pelo sujeito. É nesta relação sujeito-situações que se situa a margem de liberdade.

O projecto de vida, não podendo ser perfeitamente explicito à priori, é fortemente evolutivo na medida em que “*o sujeito com projecto (...) dá sentido à vida, unindo os sonhos os ideais à realidade percebida pelo sujeito*”(ibidem:159). Enraizado na personalidade do sujeito pela garantia que dá de colher no passado aquilo que quer ser e aquilo que quer abandonar, o projecto implica, para além da interacção passado-presente-futuro, a passagem à acção; acção esclarecida, reflectida, preparada, tornado-se eficaz no sentido em que deve trazer satisfação aquele que o desenvolve.

Torna-se evidente a relação entre projecto e auto-formação na medida em que o projecto dá sentido ao trabalho sobre «si mesmo»: “*projecto e auto-formação reagem um sobre o outro, a auto-formação determina o projecto do mesmo modo que ela é orientada pelo projecto*” (COURTOIS,1983:94), pelo que o projecto de auto-formação representa um compromisso mediador entre: “sonhos-realidade; intenção-acção; liberdade-constrangimentos; eu-outros”(BONVALOT,1984:160).

Assim em vez de formar PINEAU (1983) prefere falar em formar-se, ou seja, reconhecer que “*não existe nenhuma forma acabada que poderá ser dada do exterior. Esta forma, sempre inacabada depende da nossa acção*”, (citado por DOMINICÉ,1990:151), reforçando a ideia de que a formação pertence aqueles que se formam, através de um processo reflexivo sobre si próprio, permitindo situar-se no mundo como um ser social e responsável.

A pessoa que é omniquestionnante é precisamente, segundo o mesmo autor, “*o protótipo daquele que está em pleno movimento de auto-educação permanente*”, citado por RIVERIN-SIMARD (1989:192).

A problemática da auto-formação é consideravelmente aprofundada através da reflexão que PINEAU propõe com base na utilização das histórias de vida, como instrumento de investigação (1980), mas sobretudo como instrumento de formação (1978) na medida em que o esforço pessoal de organização da multiplicidade de factos, vivências, sentimentos, que implica uma abordagem deste género, desencadeia inevitavelmente um processo de auto-formação: *“A história é justamente uma procura, uma construção, um «tecer» de sentido a partir de factos temporais”* (PINEAU,1993:76).

Grande parte das pesquisas procuram equacionar em que medida «a acção educativa» serve a auto-formação sem estudar em detalhe as relações que podem haver entre auto e heteroformação. A contribuição de PINEAU tem por base a dialéctica entre auto-formação e heteroformação, ou seja que papéis se jogam entre a auto e a hetero no processo de formação *“ como se passa de um polo ao outro, como a «auto» se pode apoiar sobre a «hetero», como a hetero toma sentido na auto”*(1983:79).

Centrada num paradigma pedagógico- positivista e numa concepção estática do decurso da vida, a heteroformação, entendida como a educação pelos outros através de processos diversificados como a formação escolar, profissional e sócio-cultural, limitou e condicionou o conhecimento sobre a auto-formação. Formalmente concebida como uma apropriação do poder de formação por parte dos indivíduos, a característica essencial deste processo é avançada pelo prefixo «auto» - prefixo reflexivo que corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; *“é tomar em mãos este poder - torna-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: torna-se objecto de formação para si mesmo”*. (PINEAU,1988: 67).

Face escondida da formação, a que a noite *“pela distanciação e dissolução das formas recebidas exteriormente, cria as condições materiais mais propícias para este trabalho de auto-formação, de formação do «autos» por ele mesmo, a partir de elementos flutuantes”*(JOSSO,1991:74), a auto-formação oferece ao sujeito a possibilidade de diferenciar-se, reflectir-se, emancipar-se, autonomizar-se ou seja «autoformar-se».

Mais precisamente autoformar-se no sentido de «formar o autos» indica que a pessoa procura dirigir tão conscientemente quanto possível a sua vida; *“um reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo”*, supondo *“uma auto-libertação dos determinismos cegos,*

fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social” (DUMAZEDIER, 1980:6-16).

Trata-se de um processo educativo não imposto, livremente decidido pelo indivíduo que deseja apropriar-se da sua formação em função de um projecto pessoal: *“é tornar-se autor social da sua formação, (...) é uma educação sistemática que o indivíduo dá a ele próprio”* (MEUR, 1993:37). Nesta perspectiva PINEAU acentua a necessidade de dar ao tempo o seu valor formativo, por oposição a um tempo de formação exclusivo das organizações educativas, o que significa que o tempo humano se torna «objecto de formação permanente», e que a formação se afasta da totalidade cronológica da existência não se limitando a tempos específicos de educação.

É este processo de auto-formação que torna o decurso da vida mais complexo, que cria um campo dialéctico de tensões e conflitos, impossibilitando uma visão redutível, com base quer na acção das gerações adultas sobre as gerações mais jovens, quer nas concepções fixistas e mesmo involutivas da vida, quer na influência dos determinismos exteriores. Assim, PINEAU vê entre a hetero e a auto-formação o confronto entre dois paradigmas: a conformação e a dominação de um lado, libertação e criação de outro lado; «Revolução paradigmática» proposta pelo autor *“...depois do primeiro período paleo-cultural da heteroformação, que quis impor-se como o todo da formação, parece despontar actualmente a idade neo-cultural da auto-ecoformação, que faz do processo de formação um processo permanente, dialéctico e multiforme”* (1988:76). Neste sentido e tendo em conta a formação permanente do decurso da vida, o autor aponta uma teoria tripolar da formação: *“por si (autoformação), pelos outros (heteroformação) e pelas coisas (ecoformação) constituintes elementares da vida”* (1989:29).

Compreender a formação exige que esta seja encarada como um processo permanente, dialéctico, multiforme que se desenrola em espaços e tempos de vida, na multiplicidade das interacções que nela ocorrem. Trata-se, portanto, de um processo de transformação individual nos seus múltiplos aspectos cognitivos, afectivos e sociais e consequentemente na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes). Está assim a reforçar-se uma mudança qualitativa, assente numa lógica, não de acumulação, mas de estruturação, que implica a presença consciente do sujeito, a sua colocação no lugar central que lhe compete no processo de formação, de forma a construir um sentido de vida coerente, com vista à

“emergência nunca definitiva da singularidade de cada um, considerado na pluralidade das interações profissionais, sociais em que está inserido”(COUCEIRO,1993:23).

Assim a formação deveria ter um cariz essencialmente estratégico, como dinamizadora e criadora da capacidade de auto-organização para elaborar um projecto de auto-formação, na medida em que formar-se é reflectir a partir de si, para um trabalho sobre si, as situações, os acontecimentos, as ideias.

Ao terminar e por tudo o que foi referido, parece-nos que há consonância dos diferentes autores em que o desenvolvimento do processo formativo deve conduzir a pessoa para o fortalecimento das capacidades de fazer emergir os problemas, dimensionando-os e resolvendo-os, de acção responsável e de livre decisão. A aposta nesta fórmula deve incluir uma forte componente de reflexão, para que se sinta capaz de enfrentar as situações, sempre novas e diferentes, com que se vai deparar na vida real e de tomar decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam (SCHON,1983).

2.4 - Síntese dos contributos teóricos

Nesta primeira parte, na qual construímos o referencial teórico da nossa investigação e na impossibilidade de analisarmos os diversos significados que o conceito de formação comporta, damo-nos conta da amplitude e complexidade desta tarefa.

As referências teóricas mais frequentemente utilizadas no campo da formação de adultos, tem como modelo a avaliação diagnóstica, ou identificação de necessidades, ligando-se portanto à aquisição de competências que respondam às exigências actuais do aperfeiçoamento ou da reciclagem.

A preocupação em valorizar o ser humano, tornando-o como ponto de referência, constituiu o ponto de partida para o desenrolar desta pesquisa.

Ao designar por processo de formação um conjunto ou uma globalidade própria da vida de cada adulto, constatamos que aqui se cruzam palavras-chave como socialização, aprendizagem, projecto, apropriação..., palavras que se inspiram em diferentes disciplinas das Ciências Sociais e Humanas.

É na formação entendida enquanto processo de intervenção que visa uma modificação nos domínios dos saberes, dos saberes-fazer e dos saberes-estar do sujeito, que as teorias de aprendizagem procuram explicar e definir o processo de construção e assimilação de uma nova resposta.

Se as teorias de aprendizagem permitem a compreensão cada vez maior dos mecanismos implicados no processo de aprendizagem, ponto nevrálgico de formação, é o processo de socialização, onde se joga, afinal percursos individuais de existência e a própria evolução da sociedade, que sustenta a construção de um ser histórico no quadro de normas, valores e representações da respectiva condição de classe, sexo. Tratando-se de um conceito de natureza psicossocial e respeitando a definição de Havighurst (1972), para quem as tarefas desenvolvimentais são as competências, funções e atitudes que a pessoa deve adquirir num determinado momento da sua vida em resultado da maturação física, das pressões e exigências sociais e da sua motivação pessoal, deve favorecer ao mesmo tempo, a construção de um projecto de existência, a capacidade de se realizar através de um controlo sobre a vida pessoal.

Na medida em que a pessoa não constitui um receptor passivo de forças contextuais, pelo que as escolhas e comportamentos que manifesta devem ser vistas como a expressão de si mesmo, aquilo em que cada um se torna situa-se no cruzamento

do individual com o social, como resultado de uma interacção dinâmica, que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida, entre um individuo em desenvolvimento e um contexto em permanente transformação.

Entendendo a formação como um processo de transformação individual que transpõe a função de ensino e de transmissão cultural, a nossa orientação privilegia um conjunto de preocupações cuja principal ênfase reflecte uma visão dinâmica da pessoa humana. Nesta perspectiva pretende-se recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence quando deseja intervir no seu processo de formação para o (re)orientar, implicando a presença consciente de um sujeito activo. Como consequência surge valorizado a noção de «projecto» como elemento motor e significante das condutas humanas. Nas palavras de Viegas ABREU, *“a construção de um projecto de vida é um processo dinâmico e criador em que intervêm múltiplos factores, cuja a interacção comporta uma margem de indeterminação e de imprevisto; (...) há uma zona de indeterminação criadora ou de mistério no desenvolvimento de cada personalidade humana, que é sempre único e irrepetível”* (1992:13).

Tarefa de ordem essencialmente construtivista, cada pessoa, ao organizar activamente e sob formas idiossincráticas a informação que recolhe acerca de si e do que lhe é exterior, confere determinado sentido às experiências por que passa e torna-se protagonista do seu próprio desenvolvimento (BLOCHER,1987), pelo que a formação insere-se na vida da pessoa, desenvolve-se com ela articula-se com as suas vivências, contextos sociais, culturais e institucionais que preenchem o decurso de vida.

É realmente nos vários contextos de existência, ao valor que a si mesmo atribui e que atribui às relações interpessoais e às situações de vida, que se opera a construção de um sujeito activo capaz de intervir deliberadamente no decurso da vida , de realizar projectos, concebidos de forma mais ou menos pessoal e criativa, a partir de modelos e de informações fornecidos pelo meio socio-cultural em que está mergulhado (NUTTIN,1984). Tratando-se de um processo apropriativo e reflexivo torna-se fundamental introduzir na reflexão sobre o processo de formação a compreensão deste património vivencial.

CAPÍTULO III - OPÇÃO METODOLÓGICA

A opção que fizemos nesta pesquisa foi a de enveredarmos por um tipo exploratório e descritivo que, segundo MOORE, pretende clarificar situações que, depois de devidamente analisadas, poderão ser estudadas experimentalmente em populações mais representativas. Para este autor, *“a investigação descritiva procura representar adequadamente situações e acontecimentos e, por vezes, descrever a sua interligação na esperança de obter informação útil, normalmente com vista a planear estudos experimentais subsequentes”* (1983:174), visando conhecer melhor a realidade a estudar no sentido de fazer transparecer relações que poderão ser utilizadas como hipóteses experimentais.

Dada as características do estudo, a opção centrou-se numa abordagem qualitativa, vinculada a alguns princípios, que como refere BOGDAN (1994:47) estão quase sempre presentes nos estudos desta índole:

- “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;*
- A investigação qualitativa é descritiva;*
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;*
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;*
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”*

Interessando sobretudo para o estudo a globalidade dos fenómenos e a sua compreensão, a escolha de uma abordagem qualitativa parece-nos a que melhor a enriquece e valoriza. Neste sentido a utilização do método biográfico apresenta-se como uma abordagem que possibilita o conhecimento e compreensão dos momentos e factores, das vivências e experiências que tiveram lugar no decurso da vida.

Tomada na sua globalidade, a força da narrativa é *“a de fazer viver as personagens, de descrever as situações, de fazer partilhar as emoções, é mostrar mais do que demonstrar”*(DORTIER,1996:13) e na medida em que o processo de reflexão acompanha a construção da narrativa, permite a compreensão da natureza processual da formação, dos processos e sub-processos que a compõem.

3.1 - As metodologias qualitativas na investigação

A partir da revolução científica do século XVI, o modelo de racionalidade desenvolveu-se basicamente no domínio das ciências naturais e é só no século XIX que se estende às ciências sociais postulando uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro. Do lugar ocupado pela matemática, quer como instrumento de análise e de lógica de investigação quer como modelo de representação da matéria, derivam duas importantes consequências: o rigor científico afere-se pelo rigor das medições, as qualidades intrínsecas do objecto são menosprezadas, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante; por outro lado o método científico assenta na redução da complexidade, pelo que conhecer significa dividir e classificar para depois estabelecer relações sistemáticas. Uma das regras do Método de Descartes refere precisamente em *"(...)dividir cada uma das dificuldades (...) em tantas parcelas quanto for possível e requerido para melhor as resolver"*(SANTOS, 1987:15).

Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro. A ideia do mundo-máquina vai-se transformar na grande hipótese universal da época moderna- o *mecanicismo*- ganhando força no pensamento europeu a partir do século XVIII. O modelo de racionalidade hegemónica que se desenvolveu no estudo da natureza invadiu o estudo da sociedade. Assim tal como era possível descobrir as leis da natureza também era possível descobrir as leis da sociedade, está bem patente nos seus grandes precursores, Bacon e Montesquieu.

O desenvolvimento social, económico, político e teórico, possibilitando a autonomia do social, vai criar as condições para a emergência das ciências sociais no século XIX. Coube ao sociólogo Émile Durkheim, como refere Santos Silva, a legitimidade da análise dos factos sociais e a ruptura com as noções do conhecimento comum. A regra metodológica de Durkheim - *explicar o social pelo social e só pelo social* - é, como refere SILVA, (...) *"a afirmação de que não há elementos metassociais que possam dar cientificamente conta dos factos sociais."* (1986:30).

A constituição das ciências sociais, segundo o modelo de racionalidade positivista, teve lugar segundo duas vertentes. Uma directamente vinculada à corrente positivista das ciências naturais consistiu em aplicar ao estudo da sociedade todos os princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam ao estudo da Natureza, cujo

compromisso está bem simbolizado na designação atribuída aos estudos científicos da sociedade - *física social* -. Assim para estudar os fenómenos sociais como se fossem fenómenos naturais, Durkheim refere ser necessário (...) *"reduzir os factos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis (...) entendendo que os factos sociais são externos ao indivíduo e exercem constrangimentos sobre a sua conduta"* cita SANTOS (1987:20).

A segunda vertente tem uma concepção de ciência social numa postura antipositivista assente na tradição fenomenológica, reivindicando um estatuto metodológico próprio. O argumento fundamental é que, ao contrário dos fenómenos naturais, a acção humana é subjectiva, pelo que não pode ser descrita e explicada com base nas suas características exteriores. Assim a ciência social será uma ciência subjectiva que compreende os fenómenos sociais a partir das atitudes e do sentido que os agentes conferem às suas acções, pelo que é necessário utilizar métodos de investigação diferentes dos usuais nas ciências naturais (qualitativos em vez de quantitativos) com vista à obtenção de um conhecimento *intersubjectivo, compreensivo*, em vez de um conhecimento *objectivo, explicativo* que torna possível a formulação de um conjunto de princípios e teorias. No entanto, *"...tal como tem vindo a ser elaborada esta concepção revela-se mais subsidiária do modelo de racionalidade das ciências naturais"* (ibidem: 1987).

Na ciência moderna, o conhecimento avança pela especialização, aumentando o seu rigor na proporção directa em que fragmenta o real. BACHELARD afirma *"...a ciência opõe-se absolutamente à opinião. O senso comum, o conhecimento vulgar, a sociologia espontânea, tudo isto são opiniões, formas de conhecimento com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido"* (SANTOS,1989:33), compreensível no modelo de racionalidade que caracteriza o paradigma da ciência moderna: a objectividade da separação entre teoria e prática; a relação de distância e estranheza entre sujeito e objecto.

O paradigma dominante é o racionalismo cartesiano, tanto nas ciências exactas como nas ciências sociais e humanas; estabelecem-se relações de causa e efeito, divide-se o todo em partes e estuda-se cada uma per si, fazem-se contagens rigorosas e enumerações precisas. Estudam-se factos concretos, elaboram-se hipóteses, experimenta-se e enunciam-se as leis gerais. É a fase dos estudos quantitativos.

A ciência pós-moderna, reconhecendo que nenhuma forma de conhecimento é em si mesmo racional, procura dialogar com outras formas de conhecimento - senso comum

- por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades através do diálogo com o conhecimento científico: “...deixado a si mesmo, o senso comum é conservador(...) mas interpenetrado do conhecimento científico pode estar na origem de uma racionalidade (...) caminhamos para uma nova relação entre ciência e senso comum, uma relação em que qualquer deles é feito do outro e ambos fazem algo novo” (SANTOS,1987:56). O conhecimento no paradigma emergente tende a ser um conhecimento não dualista, não se alicerçando em distinções dicotômicas (natureza/cultura, vivo/inanimado, observador/observado, subjectivo/objectivo). Por tal motivo, um conhecimento deste tipo constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica em oposição à preocupação pelo método que caracteriza a ciência moderna e que se manifestou de forma obsessiva nas ciências sociais.

Convém no entanto referir que pluralismo metodológico não deve ser confundido com o anarquismo nem com o electismo metodológico: “Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta” (SANTOS, 1989). Nesta base, a distinção epistemológica entre sujeito e objecto perde os seus contornos e assume a forma de um continuum; “...o objecto é a continuação do sujeito por outros meios e por isso todo o conhecimento científico é auto-conhecimento...” refere CLAUSEWITZ, (in SANTOS, 1987:52). Hoje caminha-se para um novo paradigma (paradigma emergente) e acredita-se que todo o conhecimento é natural e social, é autoconhecimento, íntimo e compreensivo, total e local, que visa construir-se em senso comum: “...a ciência do paradigma emergente assume carácter autobiográfico e auto-referencial na medida em que a explicação científica dos fenómenos é a auto-justificação da ciência enquanto fenómeno da nossa contemporaneidade”(SANTOS, 1987:53).

A consciência da complexidade do acesso ao conhecimento permite a combinação entre métodos que se concebem na operacionalização e generalização através da quantidade e entre métodos que generalizam através da qualidade e da exemplaridade.

Dentro da investigação social ocorrem duas correntes sociológicas que reflectem as posições positivistas e hermeneúicas (O'BRIEN,1993). Uma é o estruturalismo cuja premissa básica é que as acções das pessoas são em grande medida estruturadas pelo meio social; inscreve-se na tradição positivista e os dados quantificam-se para explicar e prever os acontecimentos sociais. Outra é a corrente de significado e acção cuja

unidade de análise é a acção humana, entendendo que são as pessoas que actuam e não a sociedade. Esta corrente procura compreender o significado que o mundo social tem para as pessoas que nele vivem, inscrevendo-se portanto na lógica interpretativa. Embora partam de marcos conceptuais diferentes e representem maneiras diferentes de olhar sociologicamente o mundo, a ambas se exige, nos seus procedimentos, cumprimento de critérios de relevância e clareza. Esperar, no entanto, que a produção científica do mundo social assente num monoteísmo teórico e metodológico é reduzi-la a uma dimensão plana e estéril.

A observação metódica da realidade social tem sido dominada pelo confronto do paradigma dito quantitativo e do paradigma conhecido por qualitativo. Mais do que uma questão metodológica, trata-se fundamentalmente de duas filosofias e epistemologias diferentes: uma, que poderia designar-se por «lógico-positivista», a qual considera que existe “*uma única realidade social objectiva, realidade essa abordável empiricamente, como todo o fenómeno natural*”; a outra «naturalístico-fenomenológica» que defende “*a existência de múltiplas realidades sociais, construídas pelos indivíduos e abordáveis pela via da vivência, da convivência e da empatia, como todo o fenómeno social*” (SIMÕES,1990:40).

A investigação qualitativa procura o estudo sistemático da experiência quotidiana no seu contexto ou seja, a “*compreensão dos seres humanos e da natureza das suas transações consigo mesmo e com os seus arredores*”(BENOLIEL,1984:3). Frequentemente descrita como hólística (preocupada com os indivíduos e seu ambiente, em todas as suas complexidades) e naturalista (sem qualquer limitação ou controle impostos ao pesquisador), este tipo de pesquisa baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e definida pelos seus próprios actores.

Neste sentido a metodologia qualitativa, ao contrário da quantitativa, não se preocupando em prever o comportamento humano mas em compreendê-lo, apresenta-se como método de eleição para qualquer tipo de investigação que enfatize a compreensão ampla e a visão profunda (LINCOLN,1992). É esta compreensão que a diferencia da explicação, termo usado pelo positivismo. Constituindo o mundo social empírico preocupação central da pesquisa qualitativa e atendendo a que a complexidade e dinâmica da vida quotidiana não se podem reduzir a variáveis nem separar nas suas partes de maneira artificial, BLUMER indica que este tipo de pesquisa não se limita à

mera recolha de dados pelo que deve reconceptualizar-se para orientar os princípios que guiam a totalidade do processo de estudar o mundo empírico.

Os métodos qualitativos menos adequados, no entanto, para o estabelecimento de relações de causa e efeito, para a testagem rigorosa de hipóteses e para a determinação de opiniões, práticas e atitudes de grandes populações, tem-se constituído como um método de interrogação cada vez mais atraente, na medida em que tende a produzir *insights* em profundidade e holísticos sobre um fenómeno; ao contrário da representação matemática da metodologia quantitativa, oferece uma representação «compreensiva» cuja análise indutiva e aberta permite gerar conceitos e categorias (BRYMAN e BURGESS,1994). Como consequência do enfoque metodológico «ver as coisas por dentro», o investigador está implicado com as pessoas e os grupos sociais que estuda na medida em que tem de captar os significados, tem que tomar o papel do outro (LOFLAND Y LOFLAND,1984). Em função do contacto aprofundado com os indivíduos nos seus contextos ecológicos naturais, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos e consequentemente de complexo tratamento estatístico.

Resumindo e parafraseando O'BRIEN (1993), se pensamos que o objectivo da ciência é o de acabar com a ambiguidade e limitar o número de possíveis explicações sobre o mundo, o enfoque qualitativo não alcança esta meta. Por isso se cremos que o objectivo da ciência é o de abrir a compreensão mútua e promover a tolerância e sensibilidade, que há outras formas de descrever e explicar os acontecimentos, então a metodologia qualitativa contribui eficazmente para esse objectivo.

3.2 - A abordagem biográfica nas ciências sociais

O paradigma de que só há ciência do universal, das relações constantes entre fenómenos, dos factos repetidos e recorrentes que fazem leis e têm confiabilidade científica, invadiu tanto as Ciências Naturais como as Ciências Humanas e Sociais. Como estas assumiam grandemente o compreender e não o explicar, a sua cientificidade era débil. As Ciências Sociais e Humanas não só rejeitaram aquele modelo, como construíram um modelo de cientificidade específica, não herdado do naturalismo.

No fim dos anos 60, num contexto de contestação, surgiram numerosos debates questionando a natureza e orientação das ciências sociais, procurando revalorizar o papel do sujeito na pesquisa social. Sem dúvida que o debate mais importante ocorreu em 1969 na Alemanha, *a célebre querela positivista* que tocou todas as ciências sociais e que se desenvolveu apoiada no suporte filosófico da teoria crítica. A querela positivista revaloriza o sujeito enquanto actor reflexivo e crítico da pesquisa social.

Se a sociologia clássica privilegia a estrutura e explicação dedutiva, a história de vida, enquanto metodologia sociológica, permite alcançar a compreensividade dos fenómenos sociais, partindo do individual como valor lógico.

A abordagem biográfica surgiu nos finais dos anos 60/70 como reacção às ciências sociais positivistas, cujo principal diferendo residia no facto de ela atribuir, na prática da pesquisa social, um papel central ao sujeito e um estatuto epistemológico à subjectividade, aspectos que as ciências sociais procuravam precisamente eliminar do conhecimento social através do modelo importado das ciências naturais.

Pode-se considerar na utilização das biografias em ciências sociais quatro tipos de abordagens: duas delas anteriores à constituição das ciências sociais enquanto disciplina institucionalizada; as outras duas nascem nos anos 70 precisamente como reacção às ciências sociais positivistas. A antropologia cultural é a disciplina que melhor integrou a biografia como método de pesquisa, reconhecendo-se uma longa tradição norte-americana na sua utilização. Se entendermos que a antropologia tinha como finalidade compreender uma cultura e a sua história, as biografias foram consideradas como sendo as "representantes" da cultura e da história. Até 1945 as histórias de vida são utilizadas pelos antropólogos americanos para contar a vida dos índios na sua "primitividade" original, vivendo em sociedades tradicionais e harmoniosas. Depois da 2ª Guerra Mundial as histórias de vida como instrumento metodológico parecem inadequadas para estudar as sociedades ocidentalizadas, estratificadas. Duma forma mais ou menos revolucionária e marginal, os trabalhos de Oscar Lewis e Sidney Mintz, nos anos 50, utilizam a biografia para contar a vida de gentes comuns pertencendo ao proletariado das sociedades porto-riquenhas e mexicanas.

No fim do século XIX, a teoria das ciências humanas repousa numa concepção da hermenêutica que considera que o singular (pessoa, homem, sujeito) contém o geral, (cultura, história) de modo que o geral pode ser compreendido através do singular. Assim a biografia permite ler o geral admitindo a concepção de um sujeito culturalmente constituído e de uma cultura como qualquer outra coisa que não uma sociedade definida

em termos de estrutura de leis de funcionamento. O grande valor da obra de Paul Radin reside fundamentalmente na utilização da biografia, não para relembrar cronologicamente uma experiência individual, mas para mostrar como um indivíduo reage às normas culturais que lhe impõe a sociedade. É a época em que desaparecem os últimos testemunhos das culturas tradicionais e como forma de salvar o património cultural. L.LANGNESS refere *"que toda a antropologia é de natureza biográfica porque o informador não concebe as coisas senão relidas na sua própria história"*.

Os antropólogos da Universidade de Nice (J.Poirier e outros) constatando a importância da modernização na transformação radical das culturas tradicionais dão uma outra dimensão à utilização da abordagem biográfica *"...estamos em presença dos últimos testemunhos de uma lógica social e de uma concepção de vida, cuja memória corre o risco de desaparecer com aqueles que são os seus últimos detentores"* (POIRIER,1983). O interesse destes antropólogos reside numa forma de inventário das culturas em risco de desaparecer, pelo que consideram a biografia como um método de aproximação de uma cultura. A etnobiografia designa assim um processo de elaboração que toma como ponto de partida a narrativa de vida da pessoa e cuja finalidade é a construção e um conhecimento completo e fiel da cultura. Neste método, como refere POIRIER (1983:51), *"...a pessoa é considerada como o espelho do seu tempo, do seu meio..."*, é este o método mais adequado para aceder aos valores culturais, ou seja, aos valores que a pessoa partilha com a sua cultura e através da qual ela se estrutura e define. A etnobiografia torna-se num método de pesquisa social coerente com uma concepção de sujeito enquanto ser cultural.

As abordagens biográficas foram utilizadas de forma sistemática nos anos 20 e 30 pelos sociólogos da Escola de Chicago, como alternativa à sociologia positivista. Em relação à antropologia cultural, a Escola de Chicago introduz duas importantes alterações: o contexto de referência da história de vida já não é a cultura mas a «sociedade», e por outro lado a sociedade da qual faz parte uma história de vida já não é uma sociedade estável mas uma sociedade de rápidas transformações, colocando problemas de delinquência, marginalidade, inadaptação. Assim se na antropologia se procurava compreender a integridade e a coerência da história de vida, para a Escola de Chicago a narrativa de vida deve reflectir o mais fielmente o «problema social » que se procura esclarecer, atendendo à representatividade da narrativa e ao enviesamento que é introduzido pelo sujeito e pelo investigador.

Assim o estatuto da abordagem biográfica na Escola de Chicago, tal como o papel do sujeito, revestem-se de grande ambiguidade: por um lado a biografia é uma ilustração da mudança social reduzindo-se a um simples estudo de caso; por outro lado a Escola de Chicago, inscrevendo-se numa perspectiva modernizadora das ciências sociais que abandona o papel do sujeito, não pode explorar todo o potencial de interpretação que o sujeito faz das mutações sócio culturais.

Outra corrente biográfica - a sociologia da vida - insere-se na investigação-acção, sendo o sociólogo francês Daniel Bertaux o mais representativo desta perspectiva, qualificando a sua abordagem de estruturalista-positivista. Como refere FINGER *"...estamos com Bertaux numa abordagem, na qual o sujeito enquanto personalidade não existe"*. A argumentação é a crítica a uma mesma concepção de pessoa que segundo Bertaux, (1976) *"deve ser abandonada se queremos progredir"*.

Conforme explicita FINGER (1984) *"...para Bertaux não há cultura: a única realidade sociológica são as estruturas e as relações sociais"*. Seriam, segundo a proposta de Bertaux, as narrativas de vida que permitiriam o acesso às estruturas sociais pelo enviesamento do seu reflexo na prática, na acção e nos actos dos indivíduos. Segundo Matthias Finger, na abordagem de Bertaux, o sujeito é não só considerado como também é abolido *"...uma vez que os modelos das estruturas sociais subjacentes se impõem como modo de explicação e percepção da realidade social e do próprio sujeito"*.

Na concepção de Franco Ferrarotti, afastada consideravelmente da de Bertaux, pode-se distinguir claramente dois períodos: um primeiro período em que Ferrarotti pratica a abordagem biográfica segundo a concepção da Escola de Chicago, cujos objectivos de pesquisa eram fundamentalmente as consequências humanas e sociais ligadas ao processo de industrialização. A biografia tinha uma função de ilustração (estudo de caso); numa segunda fase e sob a influência da querela positivista, ao reivindicar uma abordagem diferente para as ciências sociais e ao atribuir ao sujeito um papel de reflexão e crítica, o autor radicaliza a sua posição face às biografias. Para Ferrarotti, a consolidação da biografia como método de investigação, epistemologicamente autónomo no interior das ciências sociais, resulta da necessidade de uma renovação metodológica tornada inevitável *«pela crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia»*. Era necessário a construção de métodos de investigação que possibilitassem um novo conhecimento sobre o homem social. A especificidade e importância dos relatos sob a forma de histórias de vida levou a posições

mais radicais, como a de a considerar como a abordagem sociológica por excelência (FERRAROTTI,1988).

Autor de inspiração sartriana, desenvolve a sua argumentação em torno de três conceitos: o de praxis totalizante, o de razão dialéctica e o de uma teoria das mediações. Aceitando que a *"essência do homem (...) é na sua realidade o conjunto das relações sociais"* (Marx, VIª Tese de Feuerbach) a noção de praxis humana dificilmente considera os comportamentos humanos como reflexos passivos de um condicionamento que provem da sociedade.

O ser humano não é o objecto passivo que o modelo mecanicista e determinista defende, aceitando a dimensão dialéctica como intrínseca à praxis humana. Todo o acto ou comportamento humano tem a co-presença activa dos condicionamentos exteriores e da praxis humana que os filtra e os interioriza, totalizando-os, *"uma vida é uma praxis que se apropria das relações sociais interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante"* (FERRAROTTI, 1988:26). A formulação de Sartre de que *"o essencial não é o que se fez do homem, mas o que ele fez do que fizeram dele"* parece sustentar esta concepção.

Quando se trata de ter em conta a praxis humana, só a razão dialéctica permite compreender cientificamente um acto, reconstruir os processos que fazem parte de um comportamento. A razão dialéctica permite um duplo movimento entre a biografia e o sistema social, permitindo alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem), esboçando-se os contornos de uma ciência do particular e subjectivo.

SIMMEL refere *"o indivíduo longe de ser o mais simples dos elementos do social - o seu átomo irreductível - o indivíduo é por sua vez uma síntese complexa de elementos sociais. Não funda o social, mas é o seu produto sofisticado"*(in FERRAROTTI, 1988:30). Para a compreensão do processo que produz a pessoa e o seu produto no interior de uma dada sociedade e num determinado momento histórico, torna-se necessário segundo Ferrarotti a construção de uma tipologia das mediações em que os diversos espaços de mediação (família, grupos de amigos) estabelecem a articulação entre a singularidade do individual e a universalidade do sistema social; *"(...) cada indivíduo não totaliza directamente uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte"* (ibidem:31).

As auto-biografias constituem-se não como um monólogo sem retorno, mas um diálogo vivo e dinâmico em que o singular interage com o social global, para tentar desvendar as complexas influências sociais, que se entrecruzam no percurso vivencial do actor. Neste sentido possibilita, como refere FERRAROTTI *"ler uma sociedade através de uma biografia e, dialecticamente, uma biografia através de uma sociedade, sempre conscientes de que a biografia sociológica não é uma mera descrição de experiências vividas; é também uma micro relação social"* (1983:52).

Ao procurar as potencialidades heurísticas das histórias de vida, a originalidade da concepção de Ferrarotti reside precisamente na dimensão epistemológica do singular biográfico, propondo para conhecimento científico a *subjectividade explosiva das histórias de vida*.

3.3 - A riqueza e as dificuldades na utilização do método biográfico

A necessidade de renovação metodológica, apontada por FERRAROTTI *"(...) existem técnicas cada vez mais sofisticadas, às quais não corresponde nenhum acréscimo de conhecimento sociológico real..."* (1983:79) e a crítica aos dois axiomas fundamentais que caracterizam a epistemologia sociológica: a objectividade e a intencionalidade nomotética tiveram como consequência a valorização de uma metodologia alternativa - o método biográfico: *"... a vocação pós-estruturalista que enquadra a biografia.... contrapondo conhecimento ideográfico a conhecimento nomotético, assim como revalorizando metodologias intenso-qualitativas em contraponto com a dominância das extenso-quantitativas (...) move-se no cenário mais amplo do individualismo e pluralismo contemporâneo"* (CONDE, 1993:40)

No entanto a leitura ideográfica que emerge de qualquer biografia, isto é, a construção de biografias típicas que permitissem definir homologias entre as biografias ou situar as suas especificidades relativamente a um modelo, foi sempre posto entre parênteses pelo método biográfico ou relegado para o domínio da psicologia; *"se queremos respeitar epistemologicamente a biografia, somos forçados a admitir um*

corte radical entre a intencionalidade nomotética e a intencionalidade ideográfica" (FERRAROTTI,1988:30).

A utilização frequente dos relatos orais na sociologia possibilitam um aprofundamento e reflexão em torno das questões referentes à subjectividade dos actores e à complexidade das relações entrevistado-entrevistador. Numa comunicação recente HALL (1992:160) alarga os problemas da história oral às questões como a memória «parcial» dos entrevistados e à transferência de opiniões actuais para o passado.

Que alternativas apresenta então o método biográfico? As palavras de Ferrarotti são bem expressivas: o método biográfico apresenta-se à partida como uma *aposta científica em aspectos escandalosos: a subjectividade, a historicidade, a singularidade*.

A questão da subjectividade das histórias de vida, constituindo um obstáculo ao conhecimento nas ciências sociais, leva-o a confrontar-se com o problema de *como a subjectividade pode tornar-se conhecimento científico*. Para ultrapassar a explicação «individualista» ou «humanista» (a explicação do social pelo individual) FERRAROTTI apoia-se nas propostas de Marx "*a essência do homem (...) é na sua realidade o conjunto das relações sociais*" e de Sartre, "*o homem pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social*" (1988:26).

O método biográfico permite sair da oposição entre indivíduo e sociedade, entre a subjectividade do homem e as regularidades objectivas do social. O seu objectivo é agarrar a dialéctica do social, ou seja, apreender o indivíduo como produto das suas condições de existência, como uma condensação das relações sociais no seio das quais estrutura a sua singularidade num processo dialéctico. "*Se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual*" (FERRAROTTI,1988:26-27).

Qualquer que seja a orientação presente, equacionando-se o aspecto acabado e unívoco do discurso, a biografia evidencia as dificuldades nos modos de apreensão do real e a pluralidade de «pessoas» que se desenrolam no seio do mesmo sujeito. Portadora de uma tal complexidade, é na imbricação recíproca e activa de uma sociedade e de uma práxis individual que Ferrarotti situa a biografia, na complexidade da juntura «indivíduo-sociedade» na medida em que "*toda a narrativa de uma vida é a totalização sintética de experiências e de uma interacção social*" (JOBERT,1984:27).

A biografia não tem somente um conteúdo pessoal, mas tem pontos que a prendem à comunidade local e à sociedade; assim ao carácter peculiar de cada biografia,

unem-se as dimensões sociológicas da sua presença, da sua acção e do seu pensamento. A posição de THOMAS e ZNANIECKI reforça a ideia de que *"a causa de um fenómeno social ou individual não é jamais um outro fenómeno social ou individual mas é sempre a combinação de um fenómeno social e de um fenómeno individual"* (cita CIPRIANI, 1988:119).

Não esquecendo que o social está sempre contido nas histórias individuais, na medida em que, segundo CHALASINSKI, *"o indivíduo é sempre uma parte orgânica da vida colectiva e não é capaz de eliminar os traços da influência que os grupos sociais exercem sobre ele"* (in CIPRIANI, (1988:119) cabe como refere FERRAROTTI ao pesquisador não só verificar o que é comum nos relatos de pessoas pertencentes a diferentes grupos e posições sociais no tocante às questões que estuda, mas, especialmente, verificar em que medida evidenciam representações diferenciadas e, mais ainda, como a vivência de um determinado contexto social pode ser apreendido através da história de um único indivíduo: *"um indivíduo opera no seu contexto, que exprime nas formas labirínticas de uma história de vida, sintetizando horizontalmente o seu contexto social imediato, o contexto do seu contexto, e verticalmente numa sucessão cronológica do seu impacto com os diversos espaços de mediação: a família, os pares"* (1983:61).

É como refere GAULEJAC (1984:36) que *"...através das histórias de vida aparecem as tensões entre a identidade transmitida e a identidade adquirida, entre o indivíduo produto (aquilo que fizeram do homem, como diria Sartre) e o indivíduo sujeito (o que ele fez daquilo que fizeram dele) entre a história como permanência do passado no indivíduo e a história como tentativa de agir no presente"*

A escolha da biografia de grupo, *«como unidade heurística de base para o método biográfico»*, em substituição da biografia individual, contribui no seu entender para uma redução da possibilidade de uma lógica atomista, do nominalismo, do psicologismo.

Ao problema da subjectividade e decorrente do uso da biografia, coloca-se a questão da escolha entre uma ou várias biografias (grau de representatividade) cuja resposta está na relação com os objectivos, problemas e objecto de pesquisa. Nesta perspectiva, o recurso à abordagem biográfica pode servir, como refere CONDE (1993:47) uma lógica de *inferência generalista*, sob o princípio de que de um conjunto de biografias se extraem elementos recorrentes, remetendo para um modelo formal que concede valor de conhecimento apenas aos aspectos generalizáveis; ou para servir uma

lógica de *referência particularista*, interessada na singularidade de uma história social individual, que a opõe a todas as outras e a torna única.

As preocupações quanto à quantidade e à validação estatística podem constituir, como aponta FERRAROTTI, uma abordagem redutora das histórias de vida; *"o número de biografias substitui-se ao seu carácter exemplar. A qualidade do material biográfico -a sua riqueza- perde importância relativamente à sua simples representatividade estatística"* (1988:24).

Apesar do conhecimento científico ter privilegiado as conclusões de tipo quantitativo, o método biográfico parece ter acolhido substancialmente a «lição aristotélica» que situa a dimensão qualitativa como fulcro do conhecimento científico. *"O método biográfico permite agarrar aquilo que escapa à norma estatística, às regularidades objectivas, ou seja torna acessível o particular, o marginal, as rupturas, os interstícios que são os elementos chave da realidade social, que não tem unicamente uma função reprodutora"* (GAULEJAC, 1984:36). Assim o método biográfico situa-se para além de uma metodologia quantitativa e experimental. Os elementos quantificáveis são pouco numerosos e marginais; a biografia é quase inteiramente do domínio qualitativo.

As relações dialécticas entre o universal e o singular, entre o objectivo e o subjectivo, entre o geral e o particular só são possíveis num quadro de interacção social que é toda a entrevista biográfica e que seriam inatingíveis num instrumento (questionário) que por natureza sintetiza e apresenta de maneira quase taquigráfica as informações. A narrativa biográfica produzida na «dialéctica relacional» (Pineau) recusa a dicotomia sujeito-objecto, ou seja, *"é uma comunicação significativa fundada no pacto de paridade estatutária"* (CONDE, 1993:48). O observador está implicado no campo do seu objecto; não existe um sujeito que conhece e um objecto que é conhecido; *"...não é um encontro de um sujeito activo e de um objecto passivo, mas um casal de dois parceiros que jogam papéis alternados"* cita FERRAROTTI (1983:12).

Toda a narrativa biográfica, situando-se no quadro de uma reciprocidade relacional, é uma experiência de auto-exposição (inter) pessoal, pressupondo uma lógica de autenticidade, envolvimento, cumplicidade, expressa-se na posição radical de FERRAROTTI quando afirma *"a ilusão da objectividade nega a qualidade interaccional da narrativa biográfica"* (1988:27).

É sobretudo o livre fluir do discurso na relação interpessoal entre entrevistador e entrevistado, resultante de uma escuta atenta e intuitiva, que dá lugar à emergência de

factos cruciais de uma vivência pessoal, que já não é somente individual mas profundamente inserida no corpo social. Como refere ARAÚJO *"é este processo de interacção que, nas perspectivas sociológicas predominantes, se não quer enfrentar, e que Ferrarotti quer trazer para o campo da análise social"*(1990:34).

A especificidade do método biográfico possibilita a valorização da subjectividade e historicidade que o quadro lógico-formal e o modelo mecanicista estrangula. Daqui advém *"...um conhecimento mutuamente partilhado enraizado na intersubjectividade da interacção, um conhecimento mais profundo e objectivo quanto mais integral e intimamente subjectivo"*(FERRAROTTI,1988:29).

Subjectivo, qualitativo, alheio a todo o esquema hipótese-verificação, projectando-se fora do quadro epistemológico estabelecido para as ciências sociais, a biografia aparece como a tal *"...panaceia ou porta mágica para sair resolvendo todos os problemas classicamente postos pelas dictomias entre objectivismo e subjectivismo, holismo e individualismo metodológico"* (CONDE,1993:44).

No entanto o entusiasmo e a adesão incondicional à biografia assumindo foros de verdadeira *«cruzada anti-positivista»*, colocou algumas questões que acreditamos importantes na discussão sobre a sua utilização: a subjectividade dos actores, o atomismo e psicologismo, a representatividade. Enumeradas algumas das potencialidades e fragilidades que atravessam a problemática da utilização das histórias de vida como metodologia científica autónoma, parece no entanto que *"pertence de facto à biografia essa reveladora intelegibilidade do singular, capaz de produtivamente desafiar a segurança afinal frágil e abusiva de muitas genelarizações teóricas"* (ibidem :52).

3.4- As histórias de vida em formação

A introdução do método biográfico nas ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos. A maior parte dos autores que se serviram das histórias de vida são investigadores que encontraram nesta metodologia uma forma de responder a questões de ordem sociológica, histórica e mesmo pedagógica. A sua utilização é relativamente recente e é com Gaston Pineau que ocorre o seu

reconhecimento, revelando-se não apenas como instrumento de investigação, mas também como instrumento de formação relativamente à formação de formadores.

De investigação porque o objecto de análise é o próprio sujeito, é o conhecimento de si próprio a procura compreensiva do modo como o sujeito se formou, ou seja, *“como orientou a sua vida e como estruturou o seu pensamento”* (DOMINICÉ,1990) desafiando nos sujeitos implicados no processo uma postura interrogativa e de procura, que permite descobrir a singularidade e subjectividade dos percursos. De formação, pelo contributo reflexivo e experiencial do sujeito na sua história, não como uma narração de uma história, mas através do sentido que lhe atribui e que deu forma à sua existência: a produção de uma biografia representa em si mesma *“(...) um acto de autoformação entendido como um processo de apropriação do seu próprio poder de formação”* (PINEAU, citado por JOBERT,1984:7).

Assim a contribuição das histórias de vida, para o trabalho de formação, permite a reapropriação da formatividade pelo indivíduo na medida em que *“procura desenvolver dispositivos de escuta e de interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associadas para promover uma rearticulação e recontextualização que as protege no futuro”* (CORREIA,1995:58).

Conceito particularmente operativo para a compreensão do processo de formação, utilizado por GATTEGNO, refere: *“(...) formamo-nos quando integramos na nossa consciência e nas nossas actividades, aprendizagens, descobertas e significados, efectuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza”*(citado por JOSSO,1988:44), ressalta o esforço de auto-organização, das experiências vivenciadas, de *“(...) um trabalho reflexivo sobre si no seio do qual se apropria de saberes, modos de ser, estar, sentir, pensar e agir”* (COUCEIRO,1994:357).

Cada narrativa, tratando-se de uma versão situada num tempo e espaço, ao permitir conhecer os significados que cada um atribui na sua existência aos acontecimentos, situações, sentimentos que viveu, conduz à emergência de um sujeito único, singular e cria as condições para a sua formação: *“O seu interesse está menos na narrativa propriamente dita no que na reflexão que permita a sua construção”* (JOSSO, 1988:40).

O contributo das histórias de vida tem-se mostrado pertinente para a compreensão da dinâmica formativa na medida em que:

- Permite a compreensão da natureza processual da formação, dos processos e sub-processos que a compõem, da dimensão informal dos projectos, lugares, inter-relações em que se movem, da capacidade de iniciativa, autonomia de ultrapassar as situações, pelo que conseguirem fazer com o que os outros fizeram deles (ou quiseram fazer deles);

- Promove uma visão holística da formação, identificando um conjunto alargado de elementos formadores e o reconhecimento da pluralidade das experiências pessoais, profissionais, socio-culturais, que o espaço/tempo da vida possibilitam;

- Permite o desenvolvimento de um processo de auto-formação na medida em que o esforço pessoal de explicitação da trajectória de vida obriga a uma implicação, reflexão e apropriação, contribuindo para uma tomada de consciência individual e colectiva. É com este pressuposto que PINEAU considera que “(...) *fazer a sua história de vida é então menos recordar (souvenir) que acontecer (devenir). É apoiar-se sobre o passado para dele deslocar e entrar nos movimentos plenos de contradições de começar a ser (devenir), utilizando-as de forma motriz*”(1990:98);

- Possibilita o enquadramento da história de vida de cada indivíduo em múltiplos registos: psicológico, sociológico, cultural, político, que alimentam espaços de incerteza, confrontação e ruptura.

Reflectir sobre o processo formativo implica conceber a formação como um processo de apropriação individual que se faz na permanente interacção com os outros e na construção do sentido que se dá aos factos temporais. Nesta perspectiva, a narrativa biográfica, com os seus tempos fortes e fracos, a diversidade de lugares e actores, permite conhecer e compreender os significados atribuídos às experiências vivificadas. É esta singularidade e subjectividade que fazem da formação um processo dialéctico único, irrepetível e que as histórias de vida, não pretendendo constituir a única abordagem possível, encerram enormes potencialidades quer pela compreensão da perspectiva global do processo formativo quer por estimular verdadeiros processos de auto-formação.

Ao mobilizar nos sujeitos uma postura de investigação acarreta necessariamente uma dinâmica formativa, na medida em que permite, segundo as palavras de COUCEIRO (1994:362) “*pensarem-se a si-próprios, na pluralidade das inter-relações*

em que se movem (...) para descobrirem nas práticas que realizam as potencialidades e os saberes que elas contêm e que ainda não foram reveladas (...)”. Desta forma, o estreitamento das relações entre formação e trabalho, pode conduzir ao reconhecimento e valorização da «competência-chave» ou seja, «a atitude à autoformação». Neste contexto, NYHAN (1989; citado por PIRES, 1994:11) define-a como “*a capacidade que uma pessoa tem de fazer um exame crítico e compreender o que se passa no local de trabalho; esta capacidade de julgamento pessoal é o que orienta todas as outras actividades (...)*”. É na tendência para centrar a formação no contexto de acção, que CORREIA (1993) insere o trabalho em torno da narrativa biográfica, considerando “*não apenas retrospectivo, mas também prospectivo, isto é, estruturante da acção*”.

3.5 – Percurso metodológico

O método biográfico esforçando-se por defender a contribuição qualitativa, apresenta-se como via de conhecimento alternativo, possibilitando a produção de um saber crítico-reflexivo, uma abordagem mais compreensiva e histórica, uma relação nova do investigador com o seu objecto de investigação.

Duma maneira geral, a abordagem biográfica aparece particularmente prometedora nas ciências humanas, reconhecendo-se um estatuto particular resultante de uma necessidade de reabilitar o «eu» e de adoptar para estas disciplinas um método epistemológico que lhe seja próprio, em lugar de modelos importados das ciências naturais e matemáticas. Neste sentido, as histórias de vida podem constituir um instrumento essencial de pesquisa, na medida em que a recolha de informação personalizada possibilita, como refere WILHELM DILTHEY, citado por POIRIER *et al*, “*tornar compreensível e vivente uma entidade que viveu a sua evolução e o seu destino*” (1983:33). Na realidade o método biográfico, ao trazer os protagonistas da história vivida, apresenta-se como instrumento de pesquisa em profundidade de tipo não estatístico, colocando algumas questões tanto no tipo de procedimentos práticos (selecção e número, recolha e interlocução, tratamento e interpretação) como nas condições operatórias resultantes da problemática de investigação.

À recolha da narrativa, concebida como o resultado da cooperação de dois parceiros produzida numa relação de intercompreensão, colocam-se algumas dificuldades

quer quando os intervenientes pertencem a gerações diferentes (modos de pensar e sistemas de valores), mas sobretudo quando pertencem a culturas radicalmente diferentes. É preciso reconhecer que o pesquisador está presente na construção dos relatos orais com a sua subjectividade, os valores, a formação.

Neste sentido, a narrativa de vida constitui um documento qualitativo revelador de uma vivência singular, pessoal, social.

Posteriormente, coloca-se a organização da narrativa, sendo constante a apresentação com base cronológica ou em centros de interesse ou áreas temáticas. Utilizar a ordem cronológica implica a organização do discurso do narrador numa continuidade temporal, reconstruída a partir de pontos de referência apresentados muitas vezes ao acaso, na desordem cronológica que caracteriza o processo de (re)interpretação e reconstrução do passado. Tendo por base que em toda a narrativa se articulam temas, acontecimentos, aspectos particulares da experiência do narrador, o reagrupamento em ordem temática pressupõe uma análise de conteúdo preliminar, constituindo-se categorias que emergem do corpo da narrativa, tanto como ideias-força ou acontecimentos essenciais, como pela importância que tomam pela repetição, abundância, ligações, comentários. Este procedimento clássico de análise de conteúdo coexiste muitas vezes com a apresentação cronológica, colocando à disposição do leitor uma narrativa mais legível, compreensível e autêntica.

A escuta aberta, a observação e a empatia, aliadas a mecanismos de descentração e implicação que caracterizam a interacção biográfica e que se prolongam para além do momento do registo da narrativa, estão presentes nas técnicas de análise de conteúdo.

Não queríamos nesta pesquisa confirmar teorias, leis, quantificar respostas, procuramos sim, posição que partilhamos com Ferrarotti, através do testemunho do sujeito valorizar nesta vida aquilo que tem de singularidade, de exemplaridade.

Ao procurar incorporar no campo da formação de adultos muito mais que os efeitos da intervenção dos formadores, a abordagem biográfica abre importantes perspectivas para a compreensão da dinâmica formativa, na medida em que permite apreender a forma como cada adulto se apropria do conjunto das influências exteriores (socio-culturais, profissionais, institucionais) para construir, ao longo de uma trajectória de vida, um percurso individual de formação.

Pela in experiência nesta metodologia de investigação, foi nossa preocupação, nos procedimentos metodológicos utilizar os contributos de algumas cadeiras do curso de Mestrado e dos trabalhos de Araújo (1995), Poirier *et al* (1989) e Vala (1986).

3.5.1- Porquê Ana

Preocupações de natureza pessoal fizeram com que o trabalho de pesquisa se situasse mais numa lógica compreensiva que explicativa, por quanto a escolha de uma história de vida, na medida em que nos debruçamos sobre um caso singular, permitiu a compreensão intersubjectiva e interpretativa dos caminhos e processos vividos num percurso formativo.

Concordamos com FERRAROTTI (1983:41-61), que “*uma biografia singular é uma história de um destino único e irreduzível (...) um indivíduo opera no seu contexto, que exprime nas formas labirínticas de uma história de vida*”.

Assim, os critérios da nossa escolha pautaram-se por preocupações relativas à diversidade de vivências, contextos sociais, culturais e institucionais, à consciência reflexiva, determinação e à postura questionante adoptadas no decurso da vida.

Professora, mãe de três filhos, cruzam-se nesta personagem a apreciação pelas relações interpessoais, a capacidade de empatia e aceitação do outro, a presença de um registo socio-afectivo no «olhar» sobre as suas práticas.

3.5.2- Recolha da História de Vida

Reconhecendo que neste «acontecimento interlocutório» a recepção da narrativa não é um acto passivo, ambos se encontram envolvidos numa criação comum, coloca-se a escolha do método a seguir durante a entrevista biográfica. Esquemáticamente o entrevistador poderá escolher entre três fórmulas: uma entrevista directiva, livre e semi-directiva. Esta última, a mais utilizada em investigação social, ao facilitar a relação dialéctica da entrevista, possibilita ao investigador assumir-se como um facilitador comunicacional, a liberdade de expressão do narrador, na sua própria linguagem e quadro de referências, restituindo-lhe a profundidade dos elementos de informação e a riqueza afectiva da interacção humana (QUIVY,1992).

Neste sentido a apresentação e os primeiros contactos, as maneiras de se relacionar, de se expor de escutar, têm uma importância considerável.

Numa lógica de recolha metódica e sistemática da narrativa, alguns autores apontam a utilização de um guião para a interlocução biográfica. Duma maneira geral o guia, constituído por um conjunto alargado de interrogações mais ou menos estruturadas, serve de fio condutor à entrevista, facilitando a orientação das intervenções, quer para aprofundar e completar a informação, quer para orientar para temas que o narrador não aborda espontaneamente. Como cita POIRIER *et al* “os narradores possuem todas as «respostas» mas eles são incapazes de formular as «questões»; tal é precisamente a utilidade do questionário”(1983:36).

A narrativa de vida, recolhida em quatro entrevistas gravadas, não seguiu de forma rígida um roteiro de questões previamente elaboradas.

Pediu-se na primeira entrevista que falasse sobre a sua vida procurando integrar as suas dimensões formativas, a partir da qual íamos procurando aprofundar determinados aspectos que nos pareciam importantes perante as concepções teóricas do nosso quadro de referência.

A forma como conduzimos a recolha da narrativa, o facto de nos conhecermos facilitou a relação de «paridade», enquadra-se numa postura flexível e livre procurando não restringir os registos discursivos a determinados períodos ou temas. A opção recaiu numa entrevista semi-directiva.

A escuta atenta e a reflexão sobre as informações que vão sendo recolhidas implicaram novos questionamentos em entrevistas subsequentes, aprendendo a encontrar o momento certo de colocar as questões que nos interessavam sem coartar o relato que ia sendo construído pelo entrevistado.

Dada a especificidade de que se reveste a obtenção do material recolhido, produzido numa relação de intercompreensão, tem na sua origem a «marca» pessoal dos intervenientes. No entanto, segundo as indicações de DEMARTINI(1995), procuramos que os nossos referenciais e posturas não encubram e seleccionem do que é dito, o que se quer escutar.

3.5.3 – Fases da construção da História de Vida

À observância dos aspectos teóricos na recolha do material biográfico, o trabalho posterior consiste na passagem de um relato oral a um texto escrito, colocando-se novas

questões na medida em que, como refere a autora citada, “*o que se escreve a partir das falas não consegue registar o clima e todos os sentimentos e aspectos culturais que envolvem a situação de entrevista*” (DEMARTINI, 1995: 14).

Não se perdendo de vista que se pretende recolher e obter um conhecimento e não a réplica de uma forma oral, é possível proceder a ajustamentos, conservando-se, no entanto, a sua originalidade. Admitindo que em toda a transcrição se opera inevitavelmente uma desnaturação e conscientes da necessidade de tornar a versão apresentada tão próxima da original, seguimos a proposta POIRIER *e al* (1983):

Transcrição do material recolhido

Tarefa longa e pormenorizada - a transcrição - correspondeu ao registo integral do discurso, com as repetições, erros de linguagem, pausas e silêncios. Torna-se útil prever margens largas para anotar o texto, recolhido numa situação de interlocução, dos elementos significativos da comunicação não verbal;

A releitura

Operação destinada ao preenchimento dos espaços deixados em branco e à confirmação do registo escrito, à qual se seguem processos de ajustamento, conservando-se, no entanto, a sua originalidade.

Elaboração da narrativa

A necessidade de passar uma história de vida falada para um texto escrito, conduz a um conjunto de operações, nomeadamente: supressão das interjeições, das repetições inúteis, o restabelecimento da ordem dos termos e a rectificação da pontuação, ajustamentos gramaticais e homogeneização das formas verbais.

Nesta fase do trabalho, procurou-se que o texto escrito traduzi-se a sinceridade, subjectividade e significação da narrativa oral.

Organização da narrativa

Tratando-se de um documento qualitativo revelador de uma vivência singular, pessoal, social, elaborado na desordem que caracteriza o processo de (re)interpretação e reconstrução de um passado presente, procedeu-se nesta fase à arrumação dos diferentes segmentos discursivos.

Procurando colocar à disposição uma narrativa mais legível, compreensiva e autêntica, tentou-se conciliar na organização do texto uma ordem temática e cronológica.

A análise de conteúdo apresentou-se como um instrumento para efectuar uma série de operações, num registo multiforme e abundante de informações, sem reduzir a lógica própria de cada autobiografia: um testemunho vivido num tempo pessoal e histórico; “*apresenta a vida nas dimensões significativas para aqueles que a viveram*”, como indicam ANGELL e FRIEDMANN (citado por POIRIER *et al*, 1983:130).

Apresentação final da história de vida

Seguidas neste percurso as indicações de Poirier *et al*, procedeu-se à relação dialéctica entre teoria e história de vida, procurando nesta vivência o significado e os modos de apropriação pelo sujeito dos espaços/tempos de vida, dos momentos relacionais, das situações de confrontação/autonomia/implicação que preenchem o percurso formativo vivido.

Na categorização, utilizamos excertos da História de Vida que identificamos com o símbolo (HiVi), seguido da página em que se encontra a referida citação.

3.6 – A análise de conteúdo

Da utilização das entrevistas como estratégia de recolha, deparamos com um elevado volume de dados, com a riqueza e diversidade dos discursos, colocando-se dificuldades quanto à forma de os ordenar e organizar. Com efeito a análise de conteúdo parece-nos a técnica de pesquisa mais adequada aos nossos objectivos e também à natureza da própria informação.

Como consequência as etapas seguintes são uma aplicação das técnicas de análise de conteúdo. Como refere BARDIN (1977:38), “*a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens*”, declinando-se para uma vertente mais quantitativa ou qualitativa. Assim, para a primeira, a importância reside no repetitivo, no que se apresenta muitas vezes (o número de vezes é o critério),

sendo importante para a segunda a novidade, o interesse, o valor de um tema (critério naturalmente subjectivo).

Todo o documento escrito ou falado contém potencialmente uma quantidade de informações sobre a pessoa que é o seu autor, sobre o grupo a que pertence, sobre os factos e acontecimentos, pelo que a análise de conteúdo ao efectuar a exploração dos dados informacionais comporta os riscos de interpretação subjectiva.

Neste sentido surgem um conjunto de operações práticas que passam pela construção de grelhas ou quadros categoriais que pretendem dar uma ordem lógica à narrativa.

Objecto nuclear da análise de conteúdo, a escolha das categorias constitui a primeira etapa da técnica a seguir para a análise de conteúdo. Operação de tipo classificatório, a categoria, segundo o mesmo autor, tem “*por objectivo, fornecer pela condensação uma representação simplificada dos dados brutos*” (ibidem:120), facilitando uma arrumação sintética e significativa do conteúdo da narrativa.

Habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender (VALA,1986:110), a construção de um sistema de categorias apresenta contornos estruturalistas e taxonómicos, podendo realizar-se à priori ou à posteriori. Ao seguirmos por analogia o princípio definido pelo autor “*as referências teóricas do investigador orientam a primeira exploração do material, mas este por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar*” (1986:112), estabelecemos categorias que no decorrer do processo de análise e interpretação dos dados, por sucessivos ensaios, fomos fazendo e desfazendo, revendo e analisando em função das ideias força que ressaltam de uma leitura «flutuante» e exploratória dos discursos produzidos e da influência do quadro teórico.

CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO E A SUA ARTICULAÇÃO COM UMA LÓGICA BIOGRÁFICA

1 - Contextos de socialização - “Como me tornei naquilo que sou”

A formação está marcada pela interacção constante do indivíduo com os contextos familiares, sociais, institucionais, culturais em que vive. Se a formação se modela através da socialização, é na dialéctica entre o polo individual e o polo colectivo que se produz a pessoa. O reconhecimento da importância da dimensão social no processo de construção da pessoa está explícito quando Ana refere:

“Os espaços geográficos que percorri e vivi estão preenchidos pela diversidade das vivências sociais, profissionais, culturais e riqueza das relações que se estabelecem com os elementos dos diferentes espaços” . (HiVi:9)

“Contribuíram e deram consistência à minha forma de ser e estar - à minha individualidade”. (HiVi:9)

Tratando-se de um processo interactivo e na medida em que pertence ao sujeito fazer a síntese das influências exteriores é visível no conjunto da narrativa de formação a ligação da expressão individual com a expressão colectiva, conferindo uma forma original à narrativa. Tomada na sua globalidade, a narrativa é preenchida pelo significado que Ana atribui aos acontecimentos, situações, emoções e sentimentos experienciados nos diferentes espaços de mediação.

Consideradas como experiências formadoras, marcam o decurso da vida pela possibilidade de o sujeito se exprimir, de se confrontar consigo próprio e com os outros, de (re)orientar a sua forma de pensar e agir.

1.1 - O universo das relações familiares

Enquanto instância de mediação, a família é básica no processo de socialização dos seus membros. Como elo de ligação entre a sociedade e o indivíduo, é

particularmente relevante quanto à formação de atitudes, transmissão de valores (VIEIRA,1993).

Nascida no seio de uma família tradicional, aparece como dado de base, no material biográfico, a função transmissora comunicando um património cultural próprio do estatuto social e económico em que se insere:

“A partilha dos rituais relacionados com a vida, com a morte, com as colheitas agrícolas (...) era tudo adquirido no contacto com a natureza, com os outros (...) partilhava-se o quotidiano”. (HiVi:10-11)

“A minha mãe procurou manter uma certa distância entre nós e os outros (...) fazia uma triagem”. (HiVi:10)

“O meu pai acreditava sobretudo na riqueza das diferenças quando nos relacionamos”. (HiVi:10)

“Muito gostas que eles sejam iguais às outras crianças” (dizia a minha mãe). (HiVi:10)

“A forma como foi capaz (pai) de ouvir sem fazer juízos de valor”. (HiVi:10)

A evocação da família sublinha a sua importância operacionalizada num registo mais interpessoal ou psicológico, de construção individual por parte do pai, e num registo mais sociológico de manutenção do estatuto social de origem, pela mãe.

Refere DOMINICÉ (1988:56) “*aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda*”, traduz-se no discurso de Ana pela dimensão relacional que estabelece com um deles, o pai, e que marca a construção do percurso formativo.

“Fui-me dando conta do elevado grau de desenvolvimento moral que souberam dar e transmitir-nos, sobretudo o meu pai”.(HiVi:10)

“Valores como a solidariedade, o respeito, a compreensão, a dignidade (...) reconheço que nortearam (...) as minhas condutas e deram forma à minha existência”.(HiVi:10)

“Passeávamos a cavalo! Parou e disse: - Olha à tua volta as cores deste campo.....(em Coimbra lembrava-me tão bem que era capaz de construir todo o cenário)”. (HiVi:11).

O relato das experiências relacionais vividas na intimidade com o pai, sobretudo durante a infância e adolescência, são reveladoras do sentido e interpretação que Ana lhes dá:

“- Aprendemos a ser, e a construirmo-nos na presença e com os outros - e que hoje procuro que esteja presente tanto na minha vida pessoal, (...) na vida profissional, sobretudo na relação pedagógica”. (HiVi:11)

“A relação que tive com o meu pai foi tão forte e profunda, (...) que ainda hoje procuro que ela me oriente (...) são memórias vivas que ficam do passado”. (HiVi:12)

Podemos considerar que as relações com os pais adquirem um papel incontestável na sua socialização, assumindo a relação com o pai um papel determinante na construção da sua personalidade. Os exemplos citados encontram significado pela influência que exercem no decurso da vida. A família apresenta-se como um espaço com propósitos formativos, aprendendo-se com os modelos e com a interação entre os diferentes elementos.

1.2 - A escola opera a legitimação das desigualdades

Apesar de se notar na vida familiar de origem uma assimetria de papéis (o pai chefe de família, a mãe assegura o cuidado da casa e dos filhos), foi preocupação dos pais a educação/escolaridade da filha, primeiro na escola da aldeia e mais tarde nos colégios que frequentou.

A propósito da vida escolar encontram-se na narrativa detalhes que parecem evidenciar a força da reprodução social e da discriminação sexual de papéis, que de certa forma não se afasta da inculcação de estereótipos de feminilidade e masculinidade realizada pela família.

Como podemos ver em MÓNICA (1978) “*a escola como instituição fundamentalmente conservadora (...) através da inculcação das classes dominantes e da ideologia que legitima o seu poder*” contribui para o processo de legitimação da ordem social.

“Era a única rapariga que ia à escola”. (HiVi:12)

“Tive que lidar com as diferenças entre rapaz e rapariga. Havia coisas que os rapazes faziam e que lhes era permitido e às raparigas não”. (HiVi:12)

“No recreio ficava sempre na sala com a professora a aprender outras coisas.... ficava revoltada...os outros lá fora e eu cá dentro”. (HiVi:12)

“Era um colégio só para meninas e com regras muito rígidas. Era tudo normalizado (...) não se podia pensar as coisas de outras maneiras. (HiVi:13)

“Impunham e chegavam a alimentar condutas de disputa. Tinha que ser boa aluna, bem comportada, com boas referências” (HiVi:13)

Servindo-nos da análise da história de vida é patente que a educação formal corrobora de forma explícita a dinâmica cultura/classe e cultura/género, reproduzindo as relações de poder e os princípios de controlo da sociedade: *“a escola longe de ser neutra, foi na realidade sempre usada como instrumento ideológico”* (CORTESÃO,1988:148).

“Era nos livros de leitura que me ia apercebendo que as diferenças eram tão grandes: os textos de leitura que apresentavam a imagem de uma mulher doméstica (e que eu ligava ao que via em casa) a cuidar de muitos filhos, um homem chefe de família, era eu quase sempre que os lia...tinha que ficar tudo bem assimilado”.(HiVi:12)

“Passei a ser comparada com os outros colegas....«o Joãozinho já aprendeu isto e tu não! Vê como ele faz depressa as contas» Ainda hoje não gosto de matemática”. (HiVi:13)

“Comecei a ver que davam ordens e que não exigiam da mesma maneira para todos , respeitava-se e atendia-se à ordem social com que cada um tinha chegado à escola. É que o Joãozinho era filho de gente importante”. (HiVi:13)

“Eram evidentes as diferenças sócio-económicas. O facto de ser a única menina da aldeia, dava-me o privilégio de ir e vir da escola com a professora”. (HiVi:12)

São várias as correntes que partilham em comum a ideia da escola como uma agência eficaz na reprodução da desigualdade social e de oportunidades, no estatuto de inferioridade sobre as mulheres. Apesar de ser explícita na função socializadora da escola o seu pendor adaptativo e reprodutivo, o tempo da escolaridade encontra-se

«polvilhado» de detalhes reveladores de um sujeito que deseja assumir a forma que quer dar à sua existência.

“Disse para o meu pai: «quero ser como os outros, ir e vir sozinha da escola»”.(HiVi:12-13)

“Não gostava de ser tratada de maneira diferente”. (HiVi:13)

“No início (no colégio) participava em todas as actividades (...) mas depois achei que eram regras a mais e sem qualquer nexo....(...) sem explicação”. (HiVi:13)

Tal como é apresentado por Ana, a mediação com este contexto social é atravessado por processos de tomada de consciência, que vão gradualmente construindo a forma que quer dar à sua vida.

1.3 - *Momentos - Charneira - “para conseguir ser eu própria”*

Para além da importância que o contexto familiar e a escola exercem como pólos de referência no decurso da existência, o relato biográfico sublinha a capacidade formadora dos factos, confrontações, opções vivenciadas durante a adolescência e a vida adulta.

Apesar da diversidade de registos de interpretação que Ana confere aos acontecimentos quotidianos, é possível simplificar a sua «arrumação» em torno das seguintes unidades de análise: autonomização, conformação, dependência, responsabilização, projecto de vida.

A tensão dialéctica entre a procura de autonomia em oposição à conformação esperada pelo meio ambiente, manifesta-se ao longo de toda a vida.

“Ainda hoje recordo o percurso escolar como um momento de grande inquietação de querer ser «eu» e ter de ser alguém que não «eu»”.(HiVi:13)

“Sentia-me mal (...) angustiada (...) não tinha espaço para ser e tornar-me eu”.(HiVi:13)

“Procurava libertar-me das normas e condutas impostas e dos modelos dos papéis sociais, para conseguir ser «eu própria» (...) tomar e conduzir a minha vida”. (HiVi:14)

“Foi assim que concluí o colégio: no confronto originado pelas minhas escolhas e pela forma como orientava a minha vida”. (HiVi:14)

Se durante a infância se esboçam já os contornos de um desejo de construção pessoal, é durante a adolescência que a importância dada à noção de autonomização/conformação, adquirem sentido na concepção de vida que o sujeito pretende dar a si próprio. À medida que as ligações à família entram num processo de estruturação, o grupo de iguais assume as tarefas da socialização. Nesta linha SOARES (1990) AUSUBEL (1980) sublinham que a procura de novos modelos facilita a obtenção da autonomia parental e a independência do adolescente. Neste aspecto, Ana vive com intensidade os esforços feitos para conseguir «ser ela própria», para se distanciar das expectativas familiares e da imposição de papéis sociais nos momentos de (re)orientação da vida pessoal e profissional.

Para dar corpo a esta análise podemos utilizar alguns registos do discurso de Ana:

“Foi um período de grande sofrimento!! Sofri muito com a separação dos laços afectivos que me ligavam à família, ao colégio, (...) com a pressão de ter que tomar decisões importantes relativamente à profissão, à forma como ia conduzir e orientar a minha vida”. (HiVi:9-15)

“Não podia falhar em nada ...no curso, nos comportamentos que tomava cá fora ... nem é bom pensar “. (HiVi:15)

“A liberdade de poder aprender a descobrir-me e a gostar de mim como era, com defeitos e virtudes. Não queria encaixar-me em modelos irrealistas, que não traduziam a minha forma de ser e estar”. (HiVi:15)

“Identificava-me com eles na forma de pensar, nos valores humanos que considerávamos dignos da pessoa humana”. (HiVi:15)

“Todos achavam que o curso de Magistério era o mais adequado às minhas capacidades e o mais aconselhado para uma mulher”. (HiVi:14)

“Queriam decidir tudo por mim, a minha opinião e o que eu pensava não era importante”. (HiVi:14)

“Contra todos os argumentos tomei a decisão pelo curso de enfermagem. Foi uma decisão pessoal ...contrariou a vontade da família...”. (HiVi:14)

Defende PINEAU (1988:74) que “*a autoformação feminina é luta de emancipação para a apropriação do poder de formação e para a construção de um mundo próprio*”. A problemática da formação feminina debate-se frequentemente com a força da dimensão cultural para conformar e modelar o modelo social dos papéis e da definição de mulher que se quer ser.

No discurso surgem expressões que sustentam o peso da cultura feminina, que tem relação com as questões da divisão sexual do trabalho e com a diferenciação de papéis.

“O meio académico, a vida estudantil, os movimentos de contestação (...) nada recomendável para raparigas”. (HiVi:14)

“Ir estudar para Coimbra (...) só iam para lá os rapazes para os cursos de Direito e Medicina”. (HiVi:14)

“Fiquei interna no lar e matriculei-me numa escola particular e feminina (...) eram as condições para poder ficar”. (HiVi:15)

“A profissão não veiculava os valores (...) aceites pela família: reconhecimento social (...) trabalho à noite, contacto com o corpo dos outros”. (HiVi:14)

“Não devia trabalhar e muito menos exercer a profissão: «cuidar do lar, acompanhar a vida social do marido» (diziam vezes sem conta)”. (HiVi:24)

De realçar o papel activo que Ana assume para conseguir lutar e apropriar-se da vida e que supõe como refere DUMAZEDIER (citado por PINEAU, 1988:65) “*uma auto-libertação dos determinismos cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social*”

“Para não me deixar reduzir ao papel de «fada do lar» tive que lutar com a definição dos papéis de mulher que queria ter. Esforcei-me quotidianamente por conseguir uma gestão equilibrada entre os valores e funções de família e o desejo de participação social, profissional”. (HiVi:24)

“Eu não queria ser só uma boa dona de casa” . (HiVi:24)

“As relações tornaram-se tão tensas que (...) para não cair na armadilha de seguir opções de vida que iam ao encontro de expectativas da família”. (HiVi:25)

A dimensão dialéctica que atravessa a vida de Ana emerge igualmente nos momentos em que as relações de poder interferem com a orientação e construção de um projecto de vida profissional:

“Como só iam prestar alguns serviços (médicos) e era eu quem tomava as iniciativas, propunha modificações, nunca puseram muito o pé em cima eu sentia que nessas actividades era capaz de me tornar mais autónoma. Só assim se conseguia que reconhecessem as nossas competências”. (HiVi:21-22)

“Comecei a ser conhecida por «refilona, incompetente» (...). Foi o preço que tive de pagar quando quis tornar claro as condições de assistência aos doentes”. (HiVi:27)

“Descia três pisos carregada de enormes processos. Não conseguia continuar a ver aquela imagem (...) Foi uma expectativa ver o que ia acontecer a uma enfermeira sem carregamento”. (HiVi:26)

Quando se trata da profissão, a dimensão interpretativa que confere a estas mediações insere-se num registo social e político. Em certa medida apercebemo-nos que está implícita uma representação menos valorizada relativamente às situações dos actores nos contextos organizacionais. A «luta» de Ana traduz-se no essencial pela afirmação e reconhecimento de identidades individuais e colectivas, numa estrutura organizacional marcada pela importância estratégica do poder médico.

Sem sermos exaustivos, os segmentos identificados mostram a importância que dá a estes «momentos-charneira» na regulação do seu percurso de vida, reorientando a sua existência para o equilíbrio entre as suas decisões e as que socialmente são aceites.

Para fazermos a síntese, os dados recolhidos no relato biográfico sublinham que a formação se modela através de uma socialização que pressupõe uma complexa rede de relações interpessoais com os contextos de interacção quotidiana.

Nesta perspectiva, a produção de uma vida é marcada pelo significado que o sujeito atribui à vivência dos problemas, aos momentos de conflito e indecisão, às relações marcantes que atravessam a interacção do sujeito com os diferentes espaços de regulação.

Surge valorizada a ideia que a formação é um processo dialéctico que se constrói numa interacção permanente com os outros. Sem ser redutível a um processo de adaptação, a dimensão socializante no percurso de formação contempla o desenvolvimento no sujeito da capacidade de interagir, de se tornar personalidade (SANTOS, 1987). É na interacção com os diferentes espaços de mediação e na medida em que se reconhece à pessoa potencialidades e capacidades para (re)afirmar e (re)elaborar a influência dos elementos sociais, que se vai constituindo como uma pessoa singular.

Retomar o discurso de Sartre “*a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele*” (DOMINICÉ, 1988:61), parece-nos importante para pôr em evidência o papel mais ou menos activo que o sujeito pode assumir na sua formação.

2 - A formação «fora da formação» - “é que realmente a formação não se dá”

Diversas posições teóricas situam a problemática da formação enquanto percurso apropriativo e reflexivo que se inscreve numa história pessoal e que pertence sempre ao sujeito que se forma. É neste sentido que autores como Dominicé, Honoré, Ferry apresentam como ponto comum o papel que o sujeito joga enquanto actor do seu processo de formação.

A revolução paradigmática que Pineau propõe tem por base a dialéctica entre a acção dos outros (heteroformação) e a do eu (autoformação). Nesta perspectiva a dinâmica de formação, ao articular saberes formais e informais adquiridos nas diferentes experiências de vida, legitima a distinção entre formar e formar-se. Como aponta FERRY (1983:29), formar-se “*não pode ser senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, assumido e realizado graças aos meios e recursos que são oferecidos ou que se procuram*”.

A narrativa de Ana manifesta as relações subtis entre a auto e a heteroformação, esbatendo-se as fronteiras entre elas no processo globalizante que é a construção do percurso de formação.

2.1- A formação pela prática - “estar atenta ao que estamos a fazer”

Globalmente, parece-nos inferir das opiniões de vários autores que a noção de formação não possa ser encarada como a acumulação de cursos ou técnicas, de acções de formação, depreendendo-se uma noção baseada na reflexividade crítica sobre a experiência, colocando o saber prático como um ponto de referência para melhorar o desempenho tanto individual como colectivamente.

Desta forma, a confrontação com o quotidiano profissional alimenta a reflexão na acção, centrada na capacidade que a pessoa e o grupo têm de reflectir sobre si mesmo, de retirar ilações da experiência, de conceptualizar problemas e analisar erros (LE BOTERF, 1989). Consequentemente, apropriando-se do significado construído por uma reflexão «sobre si e sobre a acção», a formação «centrada na prática» articula-se com os conceitos de autoformação e de formação com os pares.

Na diversidade de registos, os discursos consubstanciam aos terrenos da prática o seu reconhecimento como potência de formação.

Numa lógica ligada às questões da valorização e identidade profissional :

“A prática de enfermagem traduzia-se em cuidados de manutenção (...) sem qualidade, e em procedimentos destinados a satisfazer os objectivos dos actos médicos”. (HiVi:25)

“A falta de reconhecimento e até de competências levou a interrogar-me sobre quem somos e quem queremos ser”. (HiVi:26)

“Dei-me conta (...) da necessidade urgente de apostar na formação de profissionais de elevada competência técnica e científica (...) não se pode continuar a ter profissionais passivos”. (HiVi:34)

Na tomada de consciência dos problemas e da confiança nas capacidades pessoais e profissionais, como condições necessárias para os resolver e para a emergência dos projectos de trabalho:

“E eu que pensava que podia mudar tudo sozinha. Foi preciso compreender que (...) as mudanças só existem e são aceites quando são partilhadas por todos”. (HiVi:21)

“Pensei numa estratégia, numa forma de intervir mais participativa, mais dinâmica. Defini princípios que orientavam o meu trabalho”. (HiVi:21)

“Para agir e concretizar projectos foi preciso mobilizar um conjunto de saberes (...) São competências que se constroem no significado e interpretação que damos às nossas interacções com as pessoas e às situações de trabalho”. (HiVi:29)

Com efeito, reconhece-se que a intervenção sobre os problemas da prática, cada vez mais complexos, não se compadece com uma mera aplicação dos saberes teóricos aos problemas do dia a dia profissional.

A lógica que permite compreender o problema, tendo em conta as suas causas e implicações, dinamiza a produção de novos saberes criados graças à transformação pela experiência (KOLB,1984).

Neste sentido, SCHON (1991:1-41) fala de reflexão na acção o que implica novas conceptualizações entre teoria, prática e saber.

A forte componente reflexiva, que sem retirar valor ao aprofundamento teórico, cada vez mais essencial a uma prática com fundamento científico, constitui um modo de estar na profissão:

“Aproveitei e aprendi muito com ele, com os saberes práticos adquiridos por uma atitude reflexiva (...) questionava sempre a forma como as coisas se faziam”. (HiVi:29)

“Estava a ficar desanimada com as formas rotineiras de trabalhar ... fazia-se todos os dias a mesma coisa! (...) não se era criativo (...) conseguir que uma instituição social fosse campo para aprendizagem (...), foi mais que uma vitória, foi uma viragem”. (HiVi:23)

“Queria fazer coisas novas, diferentes mais dinâmicas (...) Foi gratificante quando consegui fazer das passagens de turno, verdadeiros espaços para pensar, reflectir”. (HiVi:33)

“Eu quis assumir responsabilidades dentro da equipa (...) quis ter uma atitude crítica para reflectir na forma de como se faz”. (HiVi:17)

“O que para mim tem sido importante (...) é estar atenta ao que estamos a fazer”. (HiVi:30)

Tomando a acção como objecto de reflexão, sustentada por uma actividade consciente do sujeito na capacidade de a (re)pensar, de a avaliar, de a verificar, traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e a aquisição de novos saberes, saberes-fazer e saberes-ser.

No quadro da prática «como fonte de conhecimento e reflexão», desenvolvem-se a autoformação e o espírito crítico que permitem aos sujeitos, como actores sociais, a participação em debates, partilha de ideias e a construção de profissionais autónomos.

Trata-se de confrontar saberes teóricos e práticos num ciclo recursivo feito de dois momentos articulados: o momento de fazer, onde os saberes se investem nas actividades e o momento do saber, onde o que já é conhecido da prática se reelabora, a um nível de formalização superior (MALGLAIVE,1990). É nesta linha que também defende que o cerne das novas competências é precisamente a resolução de problemas práticos, em que são mobilizados conhecimentos relativos a determinada actividade:

“É que agora os conhecimentos que necessitava afastavam-se bastante das áreas científicas que mais ou menos dominava”. (HiVi:30)

“Foi preciso fazer uma pesquisa sistemática e orientada para saberes administrativos, legais, organizacionais” (HiVi:30).

Procurando problematizar e dar sentido aos saberes que são construídos a partir de experiências reflectidas com a ajuda de concepções teóricas, LESNE e MINVIELLE sublinham que *“sem sair do processo de produção real e com o auxílio de dispositivos pensados, preparados e organizados a pessoa em formação pode apropriar-se «com força» e pertinência dos saberes e dos saberes-fazer necessários à compreensão, conduta e acompanhamento dos problemas profissionais ligados à sua função”* (citado por AMIGUINHO, 1992:40).

A tendência para a formalização dos momentos de formação dentro dos contextos de trabalho parte do pressuposto de que as situações de trabalho são produtoras de competências específicas nomeadamente:

- profissionais, onde o agir mobiliza saberes técnicos e da experiência em processos indutivos:

“O valor educativo destes encontros estava na discussão, na partilha de opiniões, experiências que cada um tinha implementado e vivenciado nas suas instituições”(HiVi:22-23)

“Criar formas de funcionamento em que as pessoas se pudessem empenhar e participar (...) não foi tarefa fácil (...) não há receitas” (HiVi:30)

- polifuncionais, como a capacidade de intervir em actividades com finalidades diferenciadas:

“Criar e abrir uma escola (...) foi necessário relacionarmo-nos com outras instituições” (HiVi:29)

“Tinha a responsabilidade de gerir a instituição e era difícil encontrar soluções alternativas capazes de responder aos conflitos ...” (HiVi:20)

Em suma uma prática reflectida valoriza a construção de saberes, pressupõe o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade, da capacidade de aplicar conhecimentos em novas situações, reconhecendo-se a capacidade de auto-construção. Reflectir a prática é avaliá-la no sentido de que ela é geradora de novos valores (HONORÉ,1984).

2.2 - A apropriação da formação - “é uma exigência que cada um faz a si próprio”

Atendendo à singularidade do percurso de vida, o que sobressai da nossa análise, sobre o material recolhido, permite alargar o campo de reflexão sobre o processo de formação.

Numa dinâmica de «compreensão retrospectiva» sobre o percurso de formação, a dimensão apropriativa apresenta-se como uma tendência para estruturar e dar consistência aquilo em que cada um se torna, não pertencendo a ninguém senão ao próprio tornar-se autor da sua própria formação. É esta operação de autoformação que permite, como refere G. LERBERT, 1981 (citado por PINEAU,1988:67), diferenciar-se dos outros objectos, reflectir-se, emancipar-se e autonomizar-se: autoformar-se.

Como pessoa omniquestionante que segundo RIVERIN-SIMARD (1989:192) é o protótipo da pessoa que está em pleno movimento de auto-educação permanente, estão submersos o desejo de uma consciência libertadora, a expressão do eu, o desejo de situar-se no mundo como um ser social e responsável.

Procuraremos, para esta análise, «agarrar» nas experiências quotidianas, profissionais, afectivas, a presença de Ana para intervir, (re)orientar o seu próprio trajecto de formação.

Na adolescência, a afirmação e expressão da própria individualidade, das ideias, pensamentos, sobressai como processo central do curso de vida, que se inscreve no espaço familiar, escolar, social e que se apresentam nos excertos que a seguir se transcrevem:

“Tinham para mim significado profundo os ideais de autonomia, (...) o desejo de participação social, a liberdade na forma de pensar e agir”. (HiVi:16)

“Às vezes não sabia e questionava-me muito sobre o que podia fazer e o que queria fazer (...) como podia ser alguém, como podia reconhecer-me na minha própria pessoa”. (HiVi:16)

“A transformação social e política da realidade portuguesa (...) juntavam-se às minhas inquietações pessoais, aos ideais em que eu acreditava”. (HiVi:15)

“Foram momentos de muita reflexão, de tomada de consciência individual e colectiva”. (HiVi:16)

“São os momentos de encruzilhada!! A construção pessoal fiz quando desejei aprender pela própria cabeça, quando consegui tomar a vida na minha mão, ocorrendo perdas e ganhos mais ou menos profundos”. (HiVi:16)

É nestes momentos de encruzilhada que o processo do ser se tornar sempre mais ele próprio implica, como refere ROGERS (1961:174) *“coragem de ser (...) quando o indivíduo se torna livre interiormente, escolhe esta vida plena como processo de transformação”*.

Na vida adulta, o conteúdo biográfico apresenta o contexto de trabalho como um vector fundamental na transformação individual e profissional. A este respeito emergem no discurso tanto os momentos de confronto, fricção, como aqueles em que a sua incapacidade a levou a conformar-se. Em todos eles revela a energia que empregou para conseguir ultrapassar as contrariedades da vida quotidiana.

Neste sentido, DUMAZEDIER (1980:16) refere que autoformar-se implica “*um reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu percurso educativo*”

“A riqueza e prepotência das residentes contrastava com a miséria e submissão dos trabalhadores da instituição”. (HiVi:19)

“Com tudo isto vivia sentimentos de revolta e impotência, que tentava ocultar. Criavam-me ansiedade, tornavam-se fonte de tensão entre mim as residentes e a equipa”. (HiVi:19)

“Cheguei mesmo a ser agressiva para algumas delas e até a confrontá-las com a realidade” (HiVi:20)

“Eu tinha assumido compromissos (...) mas os interesses partidários, as relações de poder sobrepõem-se às nossas forças e capacidades”. (HiVi:34)

“Sentia dúvidas, tinha muitas incertezas em relação a mim própria, na minha capacidade para dar resposta aos problemas”. (HiVi:19)

“Tinha a impressão de viver sobre uma corda esticada, feita trapezista de circo, a cair várias vezes, mas tentando sempre o equilíbrio”. (HiVi:20)

“Perdi muitas vezes a coragem de lutar para enfrentar as situações”. (HiVi:20)

Estes momentos surgem como um elemento estruturante e profundamente enriquecedor do processo de formação individual, na medida em que a dimensão reflexiva e crítica que os anima, permite ultrapassar os obstáculos e repensar-se na relação consigo própria e com os outros:

“Eu tinha decidido mudar tudo sozinha e de um momento para o outro”.(HiVi:21)

“Queria que tudo acontecesse do dia para a noite... faltava-me a experiência para saber ultrapassar as contrariedades ... é isto que nos vai formando (...) quando se vai experimentando as situações”. (HiVi:21)

“O difícil e o mais aliciante foi ter conseguido transformar-me num sujeito activo capaz de descobrir o que é importante aprender para (...) para não ficar submissa perante as situações que foi preciso ultrapassar”. (HiVi:21)

Nesta perspectiva, a dimensão emancipadora e enriquecedora resultante da capacidade de fazer emergir os problemas, dimensionando-os e resolvendo-os, permite equacionar a práxis humana como mote principal de reflexão do indivíduo para orientar e intervir no seu processo de formação.

A dimensão afectiva que acompanha os momentos de revolta, ruptura, quando pretende assumir «os comportamentos desviantes da adolescência» ou libertar-se do poder médico, tem uma dimensão fulcral na sua construção pessoal. Vive estes dois momentos com grande intensidade deixando transparecer um significado emocional profundo:

“Amorteceram as situações de conflito. Ajudou-me a esclarecer dúvidas, a ver como eu era capaz ...”(HiVi:16)

“Passei a acreditar em mim e a lutar para conseguir aquilo que queria ser como pessoa”. (HiVi:16)

“Ficou aquilo que consegui ser e estar como pessoa, o controlo das emoções, a capacidade para definir o que queria ser e ter contribuído para que alguém se interrogasse face a si próprio”. (HiVi:26)

Parece evidente no nosso material biográfico que a lógica da dimensão apropriativa no processo de formação, de difícil comprovação teórica, assenta em processos de tomada de consciência, que tomam corpo no conceito de «formação crítica dos adultos» que FINGER (1988:85) utiliza para designar “*o tipo de formação (...) que seria adequado a este saber crítico e emancipatório e que se elabora pela pessoa*”

Trata-se portanto de um processo de criação e transformação individual, construído na dimensão dialéctica que envolve a interacção com os diferentes espaços e tempos de vida. Tornar-se actor do seu processo de formação é a única estratégia capaz de assegurar a responsabilidade pessoal no acto também pessoal da formação.

3 - Formar: Entre o saber fazer e o saber pensar

Valorizando o facto de que pertence exclusivamente ao sujeito fazer a síntese da diversidade de influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação,

DOMINICÉ questiona qual o “*significado dos cursos, das sessões e dos programas aos quais consagra períodos importantes da sua vida*” (1984:75).

É também esta perspectiva que nos interessa analisar, tornando-se fundamental à reflexão sobre a formação perceber o significado global que o sujeito atribui aos momentos formais e sistematizados da formação.

O recurso às citações procura ilustrar a forma como foram interpretadas as acções de formação. A avaliação que Ana faz das diferentes situações formativas está em função da sua contribuição para a resolução de problemas concretos que o quotidiano coloca:

“(...) Pedi para frequentar alguns cursos e outras vezes estágios de observação que me ajudassem a adquirir segurança e determinação nas coisas que tinha que fazer” (HiVi:22)

“A falta de (...) conhecimentos específicos, levou-me à procura de apoios na escola”. (HiVi:25)

“Estava muito sensibilizada para os problemas do idoso institucionalizado (...) os conhecimentos que adquiri (...) tiveram significado real para mim (...) ajudaram a desenvolver estratégias mais sustentadas e articuladas, uma forma de trabalhar mais inovadora e reflexiva”. (HiVi:22)

Na procura de formação é equacionada o valor funcional dos saberes a adquirir na medida em que possibilita o controlo e intervenção no contexto de trabalho. HUBERMAN, a propósito do «modelo de utilização dos conhecimentos em meio educativo», sublinha “*têm tendência a utilizar as informações, conselhos e materiais que apresentam uma rentabilidade relativamente rápida e que fornecem um contributo instrumental*” (1986, citado por AMIGUINHO,1992:136). O sentido da formação é sobretudo promover a correcção dos desequilíbrios entre “*qualificações adquiridas e qualificações requeridas*” (DUBAR,1990).

No percurso formal de formação a referência à articulação teoria/prática emerge num registo de conotação mais negativa quanto aos modelos que separam a teoria da prática, supondo que é a teoria quem determina a prática:

“Quando aprendemos na escola está tudo direitinho (...) tudo está bem encaixado numa forma; mas na prática as situações são mais complexas”. (HiVi:19)

“A formação inicial não ajudou a questionar e problematizar as realidades”.
(HiVi:18)

“A obsessão na perícia da técnica restringia (...) a aprendizagem (...) devem fomentar estratégias (...) de forma a que o sujeito seja capaz de mobilizar recursos teóricos e técnicas”.(HiVi:18)

Ou mais valorizada nos modelos que apelando à auto-reflexão e ao desenvolvimento do espírito crítico, promovem o «transfert» entre a formação teórica e a prática:

“(...) Vi tomar forma a relação interdisciplinar, a ligação entre a teoria e a prática como recursos que se cruzam para questionar aquilo que habitualmente é dado como certo”(esta eu não consigo apagá-la da minha memória) (HiVi:32)

“Reflectir sobre o que faziam e porque faziam”. (HiVi:32)

“Fomentavam a reflexão sobre as rotinas, sobre a aplicação de planos de cuidados e técnicas estandarizadas”. (HiVi:31)

Para além das relações com o saber, surgem profundamente entrecruzadas com esta dimensão as questões relacionadas com as formas de aprendizagem e com as relações interpessoais no decurso das experiências de formação.

Os testemunhos que se situam numa esfera mais flexível entre os actores e numa pedagogia activa, isto é do jogo dialéctico acção-pensamento, pensamento-acção, parecem ser aqueles que promovem e conduzem à educação integral da pessoa.

No contexto das acções de formação uns e outros são objecto de análise:

“Lembrava-me perfeitamente da professora de técnicas nos obrigar a repetir todos os passos (...) para conseguir fazê-la quase de olhos fechados”. (HiVi:17-18)

“Juízo crítico, interrogar os passos que se davam, não era necessário e muito menos aconselhável”. (HiVi:18)

“Hoje quando ensino (...) vem-me logo a imagem e procuro não cair ... (HiVi:18)

“A equipa pedagógica era mais flexível. É que para além dos contributos teóricos(...) ajudavam a reflectir no projecto que queríamos desenvolver”.
(HiVi:34)

“A vantagem está (...) no desenvolvimento de um espírito reflexivo e interrogador perante as questões da prática”. (HiVi:35)

Regra geral, nas ofertas de formação, a centralidade nos conteúdos a transmitir condiciona o envolvimento dos formandos na tomada de decisão, escolha de matérias e consequentemente acentua a clivagem entre a aquisição de conhecimentos num determinado tempo e a aplicação na prática num tempo mais longínquo.

“Para tudo tinha-se que definir objectivos.... uma autêntica incoerência (...) modelos de formação tradicionais baseados, viciados (...) nas matérias que se têm de ensinar e que são previamente definidas”. (HiVi:31)

“Não era possível mudar nem mexer (...) muito menos atender ao nossos interesses e iniciativas”. (HiVi:32)

As críticas ao modelo de formação de adultos repousa no modo como os formandos têm sido considerados nesta «*grande celebração formativa*» (FERRY, 1983:31), pouco consentâneas com um modelo de desenvolvimento pessoal e que o discurso de Ana corrobora:

“Ignorava os saberes e aquisições que tínhamos e que íamos fazendo, reduzindo-nos a um papel estático e passivo”. (HiVi:31)

“Não nos consultavam para nadatudo se passava como se fossemos amorfos, vazios. Estava tudo definido para nós, sem nós.....”. (HiVi:32)

A persistência do modelo escolar na formação de adultos tem valorizado uma espécie de obrigatoriedade da formação como condição indispensável para a progressão na carreira. A importância atribuída aos diplomas, como garantia das competências adquiridas, apresenta-se no discurso de forma acutilante, exprimindo uma visão utilitária e consumista da formação:

“Passado algum tempo passei a ser confrontada com a progressão na carreira (...) com o tratamento diferenciado e o reconhecimento das competências que era dado às colegas que tinham a especialidade”. (HiVi:30)

“Muitas vezes não sabiam muito mais, nem se tinham modificado, mas é claro tinham o diploma” (HiVi:31)

“Mas agora eu podia avançar e bater o pé tinha por trás o reconhecimento profissional que me era dado pelas formações que tinha feito” (HiVi:33).

As circunstâncias relatadas por Ana reproduzem a lógica que tem dominado na formação de adultos, centrada nos conteúdos e técnicas a adquirir. É esta visão instrumental que se tem privilegiado nas estratégias de formação e que parece não fazer sentido num processo fortemente marcado pela dimensão apropriativa e reflexiva por parte dos sujeitos (DOMINICÉ, 1990).

Assim como sugere CORTESÃO (1991:93), afigura-se como pertinente uma reflexão mais aprofundada sobre as modalidades de formação:

“Bastará que se considerem algumas das interrogações que a este respeito se podem formular e cuja resposta irá por vezes determinar que a formação se situe em quadros epistemológicos bem diversos. Formação em que momento? Para quem? Com que finalidade(s)? Através de que estratégias? Que considerar nela prioritário? Propô-la aos formandos ou dar resposta aos seus pedidos? Iniciá-la a partir de quê?

Nesta perspectiva os modos de pensar a formação passam pela articulação entre mudanças organizacionais e mudanças individuais (CANÁRIO, 1993:14) e pela aposta na capacidade das potencialidades do indivíduo (cognitiva, social, afectiva), para poder agir como um agente de transformação social e profissional.

CONCLUSÃO

Foi no interior da problemática sobre a formação que se situaram as questões que orientaram esta investigação. A implicação do sujeito no seu próprio processo de formação surgiu como vector nas nossas preocupações teóricas e metodológicas.

Organizamos a definição do nosso quadro teórico de referência procurando problematizar conceitos, conhecimentos em diferentes domínios que contribuíssem para a elaboração dos contornos do conceito de formação e que simultaneamente respondessem às questões que orientavam e mantiveram a continuidade desta pesquisa.

Tendo por base as questões principais do nosso estudo, equacionamos a história de vida como a abordagem metodológica capaz de tornar mais explícita a dimensão intersubjectiva que comporta a construção do percurso formativo.

Seguidas as modalidades de trabalho propostas por POIRIER *et al* (1983), tarefa árdua perante a complexidade de dados resultantes de uma auto-interpretação do próprio trajecto de formação, emergem nesta história de vida três unidades de análise que procuramos articuladas com as categorias definidas. Estas surgem normalmente constituídas por uma palavra-chave que indica a significação central do conceito e por sinónimos que descrevem o campo semântico do conceito que se pretende apreender (VALA, 1986).

A primeira unidade de análise, que designamos de “*Contextos de socialização – como me tornei naquilo que sou*”, encerra uma interpretação global sobre as representações que faz de si e dos contextos sociais nos quais se movimenta, procurando exprimir aquilo que quer ser ou tornar-se.

Assim, retomando a formulação de Sartre “*se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia*”, (FERRAROTTI, 1988:26) reconhece-se na biografia a articulação entre a singularidade do individual e a universalidade do sistema social. A narrativa reúne um conjunto de elementos formadores que se reportam tanto à interacção com os diferentes espaços de vida, como sejam a família, a escola, os grupos, o trabalho, como os «momentos-charneira», apresentando-se como experiências vividas de forma particularmente intensa.

Contextos privilegiados de formação, pela multiplicidade das interações que neles ocorrem, estimulam por parte do sujeito a possibilidade de ir elaborando a sua própria formação e que supõe como realça PINEAU (1983:) “*lutar permanentemente para integrar diferentes influências de modo a existir como unidade, totalidade*”. É este trabalho de análise «de si sobre si», preocupação permanente do sujeito, que nos permite compreender a singularidade do percurso formativo.

Intitulada “*A formação fora da formação - é que realmente a formação não se dá*”, a segunda unidade de análise traduz a lógica apropriativa no processo que estrutura a formação.

A biografia refere-se aos acontecimentos vivenciados sequencialmente ao longo da vida e que passam em grande parte pela problemática da autoformação, constituindo-se num processo “*impulsionador de competências, integrado no percurso individual e autogerido, segundo uma lógica de apropriação e não de acumulação de saberes*” (CANÁRIO, 1991: 83).

Portanto, a formação imprevisível e única que advém do envolvimento com os acontecimentos experienciados adquirem sentido na história de vida pelo significado e interpretação que lhes atribui. Se na adolescência o registo biográfico tem a ver com o significado dado à afirmação e expressão da própria individualidade, na vida adulta emerge como força da autoformação a análise e reflexão em torno das experiências práticas, onde o informal parece desempenhar um papel estruturante na formação.

É nesta formação centrada sobre uma prática dinamizada e valorizada que se reconhece a possibilidade de ser um momento evolutivo: interrompe o automatismo, o repetitivo, dá lugar à criatividade, faz do sujeito o autor da sua formação enquanto produtor de novos saberes, de novas formas de pensar e agir.

A terceira unidade de análise, que intitulamos “*Formar - entre o saber fazer e o saber pensar*”, procura reflectir a «leitura» que o sujeito constrói sobre os contextos formais de aprendizagem para a sua própria formação.

Surge como relevante a ruptura com um modelo cumulativo de informação, de repetição e treino. Apontam-se como ideias - chave a necessidade de renovação de práticas pedagógicas que tomem como base a reflexão e análise crítica, que fomentem a confrontação/resolução de problemas e favoreçam a expressão de projectos pessoais de formação.

Relembrando que o nosso estudo tinha como objectivo prioritário a resposta à interrogação “*Como se formam os adultos*”, cremos que as inferências que podemos

fazer deste trabalho ajudaram à definição, clarificação e a um melhor conhecimento sobre o tema estudado.

Importa sublinhar que a análise e interpretação do percurso formativo permite evidenciar a apropriação auto-reflexiva do sujeito dos diferentes espaços e tempos de vida, na multiplicidade das interacções, nos processos de empenhamento, envolvimento, nos momentos de decisão/indecisão na problemática específica das mulheres, constituindo estes alguns dos aspectos que particularmente se ressaltaram. O que parece extraordinariamente rico é o reconhecimento da possibilidade de ir elaborando a sua própria forma como suporte fundamental ao processo de autoformação.

No quadro do procedimento metodológico, a nossa opção por uma única história de vida insere-se não só na inexperiência nesta metodologia de investigação, como também numa orientação mais interpretativa que pretendia sobretudo perceber a dimensão singular e subjectiva do processo de formação.

Assim, não se pretendendo encontrar relações precisas de causa-efeito ou comprovar hipóteses formuladas nos pressupostos do corpo teórico, é com prazer que verificamos que surgiram uma série de interrogações, de pistas para outros projectos, pressupondo que a investigação será perspectivada sempre como um meio fértil para encontrar outras formas de abordar as questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. V. (1992), *Desenvolvimento Pessoal e Vocacional dos Jovens: Papel da Família da Escola e dos Serviços de Psicologia e de Orientação*. Comunicação Apresentada na Conferência: Pais e Escola, Parceiros e Orientação. Lisboa (Policopiado).

AFONSO, Almerindo Janela (1988), “Insucesso, Socialização Escolar e Comportamentos Divergentes: uma abordagem introdutória”. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga. Vol. 1, nº 2, p. 41-51.

AMIGUINHO, Abílio (1993), “Formação: da lógica escolarizante à articulação com os processos de mudança”. *Aprender*. Portalegre. Nº 15, p. 31-40.

AMIGUINHO, Abílio (1992), *Viver a Formação Construir a Mudança: Estudo de Caso Baseado Numa Experiência de Inovação - Formação (projecto ECO - Arronches)*. Lisboa: EDUCA, (Educa-Professores; 2).

ARAÚJO, Helena Costa (1990), “Procurando as Lutas Escondidas através das Histórias de Vida”. *Cadernos de Consulta Psicológica*, Porto. nº6 p.33-40.

BARDIN, Laurence (1977), *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (Persona, 13).

BELO, M.; ALÃO, A.; CABRAL, I.(1987),“O Estado Novo e as Mulheres”. In: *O Estado Novo, das Origens ao Fim da Autarcia (1926-1959)* 2ª ed. Lisboa: Fragmentos, Vol. 2.

BENOLIEL, J. Q.(1984), “Advancing Nursing Science: Qualitative Approaches”. *Journal of Nursing Research*. Western. Nº 6, p.1-8.

BERBAUM, Jean (1984), *Aprendizagem e Formação*, [s.l.: s.n.].

BERGER, Guy, (1991) “A Experiência Pessoal e Profissional na Certificação de Saberes: a Pessoa ou a Emergência de uma Sociedade Global”. In: *Conferência Nacional, novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*. Porto: ME/GETAP, p. 234-243.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte (1975), *Socialização: Como ser um Membro da Sociedade*.

BIGG, Morris L. (1977), *Teorias da Aprendizagem para Professores*. São Paulo: EPU.

BLOCHER, D. (1987), *The Professional Counselor*. New York: MacMillan Publishing Co.

BOGDAN, Robert S.; BIKLEN, Sari Knopp (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora. (Ciências da Educação; 12).

BONVALOT, Guy; COURTOIS, Bernadette (1984), "L'Autobiographie-Project". *Education Permanente*. Paris. Nº 72,73 , p. 151-164.

BONVALOT, Guy (1991), "Éléments d'une Définition de la Formation Expérientielle". In: *La Formation Expérientielle des Adults*, la Documentacion Française, Paris.

BRYMAN, A.; BURGESS, R. G. (1994), "Developments in Qualitative Data Analysis". In: *Analysing Qualitative Data*. London: Routledge, p. 1-17.

CANÁRIO, Rui (1993), "Ensino Superior e Formação Contínua de Professores". *Aprender*. Portalegre. Nº15 (Julho 1993), p.11-18.

CHENÉ, Adèle (1988), "A Narrativa de Formação e a Formação de Formadores". In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.) - *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: DRHS, p. 87-97.

CIPRIANI, Roberto (1988), "Biografia e Cultura: da Religião à Política". In: SIMSON, Olga de Moraes Von - *Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Edições Vértice, p. 106-122.

CONDE, Idalina (1993) Problemas e virtudes na defesa da biografia. *Sociologia - Problemas e Práticas*. Lisboa: nº13, p.39-57.

CONSTITUIÇÃO da República Portuguesa. 2ª rev . Coimbra: Livraria Almedina, 1989.

CORREIA, José Alberto (1991), "Elementos para uma Praxeologia dos Sistemas de Formação". In: LEITE, Elvira [et al.], *Trabalho de Projecto*. Lisboa: Afrontamento, p. 115-122.

CORREIA, José Alberto (1993), *Dispositivos e Disposições na Formação de Adultos: a Dinâmica da Formatividade*. Porto. (Texto fornecido pelo autor, no âmbito das aulas do Mestrado, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto).

CORREIA, José Alberto (1995), "O Método Autobiográfico na Formação em Contexto Prisional". *O Professor*. Lisboa. Nº 46, (Set/Out.), p. 53-59.

CORTEZÃO, Luiza (1988), *Escola, Sociedade, que Relação?*. Porto: Afrontamento.

CORTEZÃO, Luiza (1991) "Formação: algumas expectativas e limites". *Revista Inovação*, 4 (1) P.93-99.

CORTEZÃO, Luiza (1993). Texto fornecido pela autora, no âmbito das aulas do Mestrado, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva (1993), "Histórias de Vida e Formação dos Adultos". *Formar*. Lisboa. Nº 8, (Abril/Maio/Junho), p. 22-25.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva (1994), "A Prática das Histórias de Vida em Formação: um Processo de Investigação e de Formação". *Estado Actual da Investigação em Portugal*. Lisboa, (Maio), p. 355-362.

COURTOIS, B.; BONVALOT, G. (1983), "Projet et Autoformation". In: *Recherche et Education Permanente*. Montréal: Université de Montréal, p. 3-6.

DEMARTINI, Zeila de Brito (1995), "Relatos Orais: Nova Leitura de Velhas Questões Educacionais". *Revista Portuguesa de Educação*. Braga. Vol. 8, nº 1, p. 5-19.

DOMINICÉ, Pierre (1979), *La Formation Enjeu de Lévaluation*. Paris: [s.n.].

DOMINICÉ, Pierre (1984), "La Biographie Educative: un Itinéraire de Recherche". *Education Permanente*. Paris. Nº 72/73, p. 75-86.

DOMINICÉ, Pierre (1988), "A Biografia Educativa: Instrumento de Investigação para a Educação de Adultos". In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: DRHS, p. 99-106.

DOMINICÉ, Pierre (1988), "O Processo de Formação e Alguns dos seus Componentes Relacionais". In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: DRHS, p.52-61.

DOMINICÉ, Pierre (1989), "Experience et Apprentissage: Fair de Necessité Verte". *Education Permanente*. Paris. P.57-65

DOMINICÉ, Pierre (1990), *L'Histoire de Vie Comme Processus de Formation*. Paris: L'Harmattan, p. 143-167.

DUBAR, Claude (1990), "L'Enjeu des Experiences de Formation Innovante en Entreprise: un Nouveau Processus de Socialisation Professionnelle". *Education Permanente*. Paris. N° 104, p. 51-56.

DUBAR, Claude (1990), *La formation professionnelle continue*. Paris: La Decouverte.

DUMAZEDIER, J. (1980), *Vers une Socio-Pédagogie et l'Autoformation*. [s.l.]: Amis de Sèvres.

Entrevista realizada a P. Freire, (1975), "Cadernos de Pedagogia" in CAIVANO F. et al. -Organizadores (1986)

FABRE, Michel (1994), *Penser la Formation*. Paris: [s.n.]

FERRAROTTI, Franco (1983), *Histoire e Histoires de vie - la méthode biographique en sciences sociales*. Paris, Méridiens.

FERRAROTTI, Franco (1988), "Sobre a Autonomia do Método Biográfico". In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: DRHS, p. 19-34.

FERREIRA, Celina (1992), "Teorias da Aprendizagem: Concepção Cognitivista de Ausubel". *O Professor*. Lisboa. 3ª Série, nº 28, (Set/Out.), p.4-7.

FERRY, Gilles (1983), *Le Traject de la Formation*. Paris: Demond.

FINGER, Matthias (1984), "La Méthode Biographique et les Problèmes Épistémologiques de la Civilisation Occidentale". *Education Permanente*. Paris. Nº 72/73, p. 45-47.

FINGER, Matthias (1988), "As Implicações Socio-Epistemológicas do Método Biográfico". In NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: DRHS, p.81-86.

FONTAINE, Anne Marie (1990), "Motivação e Realização Escolar". In: CAMPOS, Bártolo Paiva, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, p. 94-132. Vol. 1.

FORMOSINHO, J. (1983), "Currículo e Cultura Escolar". in: *Noções de sociologia da educação*. Braga: Universidade do Minho.

FREIRE, Paulo (1975), *Pedagogia do Oprimido*. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Afrontamento.

FULLAT, Octavi (1988), "La Familia: Mediación Antropológica". *Revista Portuguesa de Educação*. Braga. Vol. 1 nº 2, p. 1-5.

GAULEJAC, Vincent de (1984), "Approche Socio-Psychologique des Histoires de Vie". *Education Permanente*. Paris. Nº 72/73, p. 33-45.

HALL, M. M. (1992), "Historia Oral: Riscos da Inocência". In: *O Direito à Memória*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.

HAVIGHURST, D. (1972), *Developmental Tasks and Education*, 3ª ed.. New York: David McKay.

HELMAN, Cecil G. (1994), "Cultura, Saúde e Doença". 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

HONORÉ, B. (1992), *Vers L'Oeuvre de Formation. L'Ouverture à L'Existence*. Paris: L'Harmattan.

JARVIS, Peter (1995), "o Processo de Aprendizagem e a Modernidade Tardia". *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Vol. 8, nº2, p. 1-14

JOBERT, Guy (1984), "Entretien Avec ... Franco Ferrarotti". *Education Permanente*. Paris. Nº 72/73, p. 25-31.

JOBERT, Guy (1984), "Les Histoires de Vie: Entre la Recherche et la Formation". *Education Permanente*. Paris. N° 72/73, p. 5-14.

JOSSO, Christine (1984), "Des Demandes aux Processus de Formation: les Apports de L'Approche Biographique". *Educatiuon Permanente*. Paris. N° 72/73, p. 87-96.

JOSSO, Christine (1988), "Da Formação do Sujeito ... ao Sujeito de Formação. In: Nóvoa, António; FINGER, Mathias, *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: DRHS, p. 36-50.

JOSSO, Christine (1991), *Cheminer Vers Soi*. Lausanne: Ed. L'Age d'Homme.

KOLB, Davis (1984), *Experimental Learning, Experience as the source or Learnig and Development*. New Jersey, Prentice Hall.

LE BOTERF, G et al (1989), *Comment investir en formation*. Paris, Ed. d'Organisation.

LESNE, Marcel (1984), *Modos de Trabalho Pedagógico e Educação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LESNE, Marcel; MINIVIELLE, (1990), "Les Processus de Formation: des Processus de Socialisation Reconstitués". In: *Socialisation e Formation*. Paris: Paideia, p. 157-175.

LINCOLN, I. (1992), "Sympathetic Connection Between Qualitative Methods and Health Research". *Qualitative Health Research*. [s.l.]. Vol. 2 n° 4, p.375-391.

LOFLAND, J.; LOFLAND, H. L. (1984), *Analysing Social Settings*. Belmont: Wadsworth.

MALGLAIVE, Gérard (1988), "Les Réports entre Savor e Pratique dans le Développement des Capacités d'Apprentissage chez les Adultes". *Education Permanente*. Paris, p. 52-60.

MEUR, Georges Le (1993), "Quelles Auto-Formation par L'Autodidaxie". *Revue Française de Pédagogie*. Paris. N° 102, p. 35-43.

MÓNICA, Maria Filomena (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar: a Escola Primária Salazarista 1926-1939*. Lisboa: Editorial Presença. (Análise Social; 5).

MOSCOVICI, Félicia (1985), *Desenvolvimento Interpessoal*. 3ª ed., Livros Técnicos e Científicos. Editora, Rio de Janeiro.

MUCHIELLI, Roger (1981), *A Formação de Adultos*. São Paulo: Martins Fontes.

NÓVOA, António (1988), "A Formação Tem de Passar por Aqui: as Histórias de Vida no Projecto Prosalus". In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: DRHS, p. 107-130.

NÓVOA, António (1988), "O Método (Auto)Biográfico na Encruzilhada dos Caminhos (e Descaminhos) da Formação dos Adultos". *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, nº 2, p.7-20.

NÓVOA, António (1991), "Concepções e Práticas de Formação Contínua dos Professores". In: *Formação Contínua dos Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 15-38.

NUTTIN, J. (1984), "Fonctionnement et Développement de la Motivation Humaine". In: D. Pelletier & BUJOLD (eds.), *Pour une Approche Éducative en Orientation*. Chicoutimi: Gáetan Morin Éditeur.

O'BRIEN, M. (1993), "Social Research and Sociology". In: GILBERT, N. (ed.), *Researching Social Life*. Newburg Park: Sage, p.1-17.

PELPEL, Patrice (1989), *Les Stages de Formation: Objectives et Stratégies pédagogiques*. Paris, Bordas.

PEREIRA, O.; JESUÍNO, J. (1985), *Psicologia Social do Desenvolvimento*. Lisboa: Livros Horizonte.

PINEAU, Gaston; MICHELE, M. (1983), *Produire sa Vie: Autoformation e Autobiographie*. Montréal: Edilig.

PINEAU, Gaston (1984), "Sauvre Qui Peut! La Vie Entre en Formation Permanente Quelle Histoire!". *Education Permanente*. Paris. Nº 72/73, p. 15-24.

PINEAU, Gaston, (1985) "Pour une Théorie Tripolaire des Formations Vitales par Soi, les Autres et les Choises". Genève: [s.n.] (*Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 44).

PINEAU, Gaston (1988), “A Autoformação no Decurso da Vida: Entre a Hetero e a Ecoformação”. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.), *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: DRHS, p.65-76.

PINEAU, Gaston (1989), “La Formation Expérientielle en Auto-Eco e Co-Formation Permanente”. *Education Permanente*. Paris. Nº 100/101, p. 23-30.

PINEAU, Gaston (1990), “Les Histoires de Vie en Formation: un mouvement socio-éducatif”. *Le Groupe Familial*, 126.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, J. L. (1993), *Les Histoires de Vie*. Paris: PUF.

PINTO, Jorge (1992), *Psicologia da Aprendizagem: Concepções, Teorias e Processos*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

PIRES, Ana Luísa de Oliveira (1994), “As Novas Competências Profissionais”. *Formar*. Lisboa. Nº 10, (Fev/Abril), p. 4-19.

POIRIER, J. [et al.] (1983), *Les Récits de Vie*. Paris: PUF.

POMBO, O. (1984), “Pedagogia por Objectivos/Pedagogia com Objectivos”. *Revista Logos*. [s.l.]. Nº 1, p. 42-72.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Lue Van (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REYMOND-RIVIER, Berthe (1977), *O Desenvolvimento Social da Criança e do Adolescente*. 2ª ed.. Lisboa: Editorial Aster.

RIVERIN-SIMARD, D. (1989), “Les Cycles de Vie”. In: PINEAU, Gaston; JOBERT, Guy, *Histoire de vie*. Paris: L'Harmattan. Vol. 2.

ROCHA, Filipe (1988), *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. 2ª ed.. Aveiro: Livraria Estante Editora, (Educação e Desenvolvimento Humano; 2).

ROGERS, Carl R. (1961), *Tornar-se Pessoa*. 2ª ed.. Lisboa: Moraes Editores. (Psicologia e Pedagogia).

ROGERS, Carl R. (1974), *A Terapia Centrada no Paciente*. Lisboa: Moraes Editores.

RUIZ, A. (1991), "Constructivismo y Desarrollo de Aprendizajes Significativas" in *Revista de Educación*, Nº 294, p. 301-321.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1987), *Um Discurso Sobre as Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento. (História e Ideias; 1).

SANTOS, Boaventura de Sousa (1989), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, Delfim (1987), *Fundamentação Existencial da Pedagogia*. 2ª ed.. Lisboa: Livros Horizonte. (Biblioteca do Educador Profissional; 11).

SANTOS, Miranda (1987), *Sociogenese*. [s.l.]: Escola de Educadores de Infância. (Métodos Pedagógicos).

SCHÖN, Donald (1983), *The Reflexive Practitioner*. USA, Basic Books.

SCHÖN, Donald (1991), *Educating the reflective practitioner*. Oxford, Jossey Bass Publ; p.1-41.

SILVA, Augusto Santos (1986), "A Ruptura com o Senso Comum nas Ciências Sociais". In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira, *Metodologia das Ciências Sociais*. 6ª ed. Porto: Afrontamento, p. 29-53.

SIMÕES, António (1990) "A Investigação-Ação: Natureza e Validade". *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Lisboa. Nº 24, p.39-51.

SOARES, Isabel (1990), "O Grupo de Pares e a Amizade". In: CAMPOS, Bártolo de Paiva, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, p. 93-137. Vol. 2.

SPRINTHALL, N. (1993), *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel (1989), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

TORGAL, Luís Reis (1989), *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva. (Minerva - História; 3).

VALA, Jorge, (1986), "Análise de Conteúdo". In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. 6ª ed. Porto: Edições Afrontamento, p. 101-128 (Biblioteca das Ciências do Homem: Sociologia, Epistemologia, 6).

VIEIRA, Maria Manuel (1993), "Letras, Artes e Boas Maneiras: a Educação Feminina das Classes Dominantes". *Análise Social*. Lisboa. Vol. 28, nº 120, p.7-53.

WALKER, Stephen (1977), *Aprendizagem e Reforço*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

WORSLEY, Peter (1983), *Introdução à Sociologia*. 5ª ed.. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

ZARIFILAN, Philippe (1992), "Acquisition et Reconnaissance des Compétences dans une Organisation Qualifiant". *Education Permanente*. Paris. Nº 112, p. 15-22.